H. lit. P. Paulsen
290 ča
E

<36619512840014 S

<36619512840014

Bayer. Staatsbibliothek

H. 611.1.096

Vierter Halbband.

GESCHICHTE

DES

GELEHRTEN UNTERRICHTS

AUF DEN DEUTSCHEN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

VOM AUSGANG

DES MITTELALTERS BIS ZUR GEGENWART.

MIT BESONDERER RÜCKSICHT AUF DEN KLASSISCHEN UNTERRICHT.

VON

DR. FRIEDRICH PAULSEN,

PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT ZU BERLIN.

2

2. Auflage

ZWEITE, UMGEARBEITETE UND SEHR ERWEITERTE AUFLAGE.

VIERTER HALBBAND.

LEIPZIG,

VERLAG VON VEIT & COMP.

1897.

5720

Die zweite Auflage der „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ umfasst zwei Bände und gelangt in vier Halbbänden zur Ausgabe.

Verlag von VEIT & COMP. in Leipzig.

REDEN

von

Emil du Bois-Reymond.

Erste und zweite Folge.

2 Bände (erste und zweite Folge). geh. 17 ℳ; eleg. geb. 21 ℳ.

Erste Folge.

Litteratur, Philosophie, Zeitgeschichte.

gr. 8. 1886. geh. 8 ℳ; eleg. geb. 10 ℳ.

Inhalt: Voltaire als Naturforscher. — Leibnizische Gedanken in der neueren Naturwissenschaft. — Aus den Tagen des Norddeutschen Bundes. — Der deutsche Krieg. — Das Kaiserreich und der Friede. — Ueber die Grenzen des Naturerkennens. — Ueber eine kaiserliche Akademie der deutschen Sprache. — La Mettrie. — Darwin versus Galiani. — Culturgeschichte und Naturwissenschaft. — Ueber das Nationalgefühl. — Friedrich II. und Rousseau. — Die sieben Welträthsel. — Goethe und kein Ende. — Friedrich II. in englischen Urtheilen. — Die Humboldtdenkmäler vor der Berliner Universität. — Diderot.

Zweite Folge.

Biographie, Wissenschaft, Ansprachen.

gr. 8. 1887. geh. 9 ℳ; eleg. geb. 11 ℳ.

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS

Inhalt: Ueber die Lebenskraft. — Ueber thierische Bewegung. — Gedächtnissrede auf Paul Erman. — Eduard Hallmann's Leben. — Ueber lebend nach Berlin gebrachte Zitterwelse aus Westafrika. — Gedächtnissrede auf Johannes Müller. — Ueber Universitätseinrichtungen. — Ueber Geschichte der Wissenschaft. — Der physiologische Unterricht sonst und jetzt. — ‚Aus den Llanos'. — Ueber die Uebung. — Ueber die wissenschaftlichen Zustände der Gegenwart. — Die Britische Naturforscherversammlung zu Southampton im Jahre 1882. — Darwin und Kopernicus. — Die Berliner Französische Colonie in der Akademie der Wissenschaften. — Akademische Ansprachen.

Die Reden von Emil du Bois-Reymond eignen sich in hervorragender Weise zu Fest- und Gelegenheitsgeschenken.

Roms Vergangenheit und Deutschlands Recht.

Ein Überblick über die Geschichte des römischen Staates in ihrem Zusammenhange mit dem gegenwärtigen Rechtsleben.

Von

Dr. Rudolf Leonhard,

o. ö. Professor an der Universität Breslau.

gr. 8. 1889. geh. 3 ℳ 50 ₰.

Der Verfasser stellt die Geschichte des römischen Rechts in ihren Grundzügen nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart dar und sucht dieselbe vom kulturgeschichtlichen Standpunkte aus mit der allgemeinen Geschichte zu einem Ganzen zu verflechten. Dem Christentum wird dabei ein größerer und ersprießlicherer Einfluß auf die Entwickelung des Rechts zugesprochen, als dies gewöhnlich geschieht.

DIE ÜBERWINDUNG
DES

WISSENSCHAFTLICHEN MATERIALISMUS.

Vortrag,

gehalten in der dritten allgemeinen Sitzung der Versammlung der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte zu Lübeck

von

Wilhelm Ostwald,

Professor der Chemie an der Universität Leipzig.

8. 1895. geh. 1 ℳ.

GESCHICHTE

DES

GELEHRTEN UNTERRICHTS

AUF DEN DEUTSCHEN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

VOM AUSGANG DES MITTELALTERS BIS ZUR GEGENWART.

MIT BESONDERER RÜCKSICHT AUF DEN KLASSISCHEN UNTERRICHT.

Von

DR. FRIEDRICH PAULSEN,

PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT ZU BERLIN.

ZWEITE, UMGEARBEITETE UND SEHR ERWEITERTE AUFLAGE.

ZWEITER BAND.

LEIPZIG,

VERLAG VON VEIT & COMP.

1897.

K. B. Hof- u. Staats-
Bibliothek
MÜNCHEN

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Alle Rechte vorbehalten.

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

DER GELEHRTE UNTERRICHT IM ZEICHEN DES NEUHUMANISMUS.

1740—1892.

Wer auf die Welt kommt, baut ein neues Haus.
Er geht, und läßt es einem Zweiten.
Der wird sich's anders zubereiten;
Und niemand baut es aus.

GOETHE.

Inhalt.

Seite

Viertes Buch.

Das Zeitalter der Aufklärung. Allmähliches Aufsteigen des Neuhumanismus. 1740—1805.

Erstes Kapitel. Der allgemeine Charakter des Zeitalters und sein Verhältnis zum Altertum . 3
Zweites Kapitel. Die neue Universität Göttingen. Neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik; Gesner, Ernesti, Heyne, Herder 9
Drittes Kapitel. Philanthropische Pädagogik. Anfänge der Real- oder Bürgerschule . 46
Viertes Kapitel. Das gelehrte Unterrichtswesen in Preußen unter Friedrich dem Großen. Freiherr v. Zedlitz 65
Fünftes Kapitel. Das gelehrte Unterrichtswesen der katholischen Länder unter der Einwirkung der Aufklärung 99
Sechstes Kapitel. Der Zustand des gelehrten Unterrichtswesens gegen Ende des 18. Jahrhunderts 123
1. Die Universitäten 124
2. Die Schulen . 146
3. Lebensbilder . 165

Fünftes Buch.

Das Zeitalter des neuen Humanismus. Die Begründung des Gymnasiums der Gegenwart. 1790—1840.

Erstes Kapitel. Das Zeitalter Herders und Goethes. Das neue Bildungsideal und sein Verhältnis zum Altertum 189
Zweites Kapitel. F. A. Wolf und die neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik . 208
Drittes Kapitel. Die Umgestaltung der Universitäten im 19. Jahrhundert 245
Viertes Kapitel. Der Neubau der Gelehrtenschule auf neuhumanistischer Grundlage in Preußen. (1808—1818) 276
Fünftes Kapitel. Der Ausbau des neuen Gymnasiums in Preußen. Johannes Schulze. (1818—1840) 313
Anhang: Die übrigen norddeutschen Staaten 353

Seite

Sechstes Kapitel. Das Urteil über das neue preußische Gymnasium . 359

Siebentes Kapitel. Die neuhumanistische Reform der Gelehrtenschule in den mittel- und süddeutschen Staaten 403

Sechstes Buch.

Strebungen und Gegenstrebungen in jüngster Vergangenheit. 1840—1892.

Erstes Kapitel. Die allgemeinen Tendenzen des neuen Zeitalters . . 443

Zweites Kapitel. Friedrich Wilhelm IV. und seine Gymnasialpolitik. Eichhorn und Gerd Eilers. (1840—1848) 451

Drittes Kapitel. Das Revolutionsjahr 1848 und die österreichische Gymnasialreform . 468

Viertes Kapitel. Das preußische Gymnasialwesen im Zeitalter der Reaktion. Ludwig Wiese. (1850—1866) 485

Fünftes Kapitel. Die Entwickelung der Realschule zum Realgymnasium in Preußen . 539

Sechstes Kapitel. Die Lehrpläne von 1882 und 1891 571

Anhang: Die übrigen deutschen Staaten 627

Schlußbetrachtung. Die Zukunft des gelehrten Unterrichts 631

Beilagen . 688

Vollständige Titel einiger öfter verkürzt angeführten Schriften 704

Register . 712

Viertes Buch.

Das Zeitalter der Aufklärung. Allmähliches Aufsteigen des Neuhumanismus.

1740—1805.

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS

Erstes Kapitel.

Der allgemeine Charakter des Zeitalters und sein Verhältnis zum Altertum.

Der Beginn einer neuen Zeit ist durch die Thronbesteigung Friedrichs des Großen (1740) und durch das Aufblühen der neuen Universität Göttingen, die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts alle älteren überflügelte, bezeichnet. Das neue Zeitalter unterscheidet sich von dem vorhergehenden dadurch, daß der Rationalismus, mehr und mehr in die Masse der gelehrten und zuletzt auch ungelehrten Bevölkerung dringend, zur Aufklärung wird und den Pietismus zurückdrängt; der letztere, sofern er nicht mit den Resten der alten Orthodoxie sich vereinigt oder in kleinen der Welt entfremdeten Kreisen als Separatismus sich erhält, geht in jene ästhetisch-religiöse Sentimentalität über, die als Form des Gemütslebens ein so eigentümliches Komplement zu dem intellektuellen Habitus des Zeitalters der Aufklärung bildet. — Eine gleichsam formelle Inauguration der neuen Zeit geschah durch die Zurückberufung des vor 17 Jahren vertriebenen Philosophen Wolf nach Halle; Joachim Lange schwieg dazu, seine Zeit war vorüber. Kurz vorher hatte Friedrich als Kronprinz an Wolf, für das ihm gewidmete Naturrecht dankend, geschrieben: die Aufgabe der Philosophen ist, zu erdenken, die der Könige, die Gedanken auszuführen. Freilich der philosophische Rationalismus, wie ihn Wolf vertrat, genügte dem König bald nicht mehr; Voltaire, der große Agitator der Aufklärung, der Mann des *écrasez l'infâme*, trat an seine Stelle.

Die Wandlung ist nicht schwer zu verstehen; es ist die Reaktion, welche die pietistische Erziehung hervorzubringen tendiert; mit Reiske und Nicolai, Kant und Ruhnken war auch Friedrich durch die Schule des Hallischen Pietismus gegangen. Wie verständnislos und grausam dieser in der „Erweckung“ der Kindergemüter nicht selten vorging, ist zwar hinlänglich bekannt, mag aber durch eine Bestimmung aus einer kurfürstlich-sächsischen Schulordnung für die deutschen

Schulen vom Jahre 1724 hier vergegenwärtigt werden. Es wird darin eine eigene Stunde am Mittwoch Vormittag zur „Übung im Christentum“ angesetzt. „In derselben soll der Lehrmeister die fähigen Schulkinder angewöhnen einen Seufzer oder kurzes Gebet wegen der allgemeinen Not, jedoch ohne Affektation und unnützes Plappern, zu machen, und wenn der Präceptor ihre Mitschüler wegen begangener Sünden bestraft, auf dessen Erfordern selbige ihres Unrechts brüderlich aus einem biblischen Spruch zu erinnern. Diejenigen so sich an andern versündiget haben, sollen es alsdann ihnen öffentlich abbitten“ (Vormbaum, III, 287). Sind schon die Vorschriften über die Anleitung zum Beten in den Hallischen Anstalten peinlich, so werden sie in einer Landesschulordnung ganz unerträglich. Oder man denke auch an die jenen Betübungen zur Seite gehenden Bemühungen, den Spieltrieb aus der kindlichen Natur herauszutreiben, „auf evangelische Weise, indem man ihnen die Eitelkeit und Thorheit des Spiels vorstellt, und wie dadurch die Gemüter von Gott, dem ewigen Gut abgezogen und zu ihrer Seelen Schaden zerstreuet werden, im gleichen, worin sie eine wahre Lust und Freude finden können, nämlich in dem Herrn Jesu, seiner Liebe, Freundlichkeit und Süßigkeit“. Es wird niemand, der die menschliche Natur kennt, überrascht sein, daß durch derartige religiöse Strapazierungen des Kindergemüts zuletzt eine vollständige Unempfänglichkeit für religiöses Empfinden hervorgebracht wird. Ihre Wirkungsart ist eine ähnliche, wie die der Schutzpocken gegen die Blattern. Das Geschlecht, das der Pietismus erzogen hat, wendet sich, sowie es herangewachsen ist, zu Wolff und Voltaire. Rationalismus und Aufklärung erobern, von den Höfen ausgehend, die Universitäten und die allgemeine Bildung.

Aber, und das ist nun das Bemerkenswerte, nicht allen genügen Wolff und Voltaire, die „vernünftigen Gedanken“ und die Übung des Witzes an der Kirche und dem Bekenntnis. Eine unbestimmte Sehnsucht nach einem weiteren und tieferen Lebensinhalt, einem Inhalt, der nicht bloß den Verstand befriedige, sondern die ganze Seele erfülle, beginnt sich gleichzeitig zu regen. Die Poesie des französischen Klassizismus und seiner deutschen Nachahmer vermochte dies Verlangen nicht zu stillen. Gottsched und die sächsische Hof- und Schulmeisterpoesie war keine Ergänzung zur Wolffschen Philosophie, es war gereimte Vernünftigkeit und Galanterie. Mehr kamen die englischen Dichtungen, vor allem auch die neuen Richardsonschen Romane, dem Bedürfnis entgegen. Gellert versuchte sie nachzubilden, er will durch die Poesie edle Empfindungen, gute Neigungen, Vernunft und Tugend verbreiten. Er preist Richardsons Dichtungen

als „Natur, Geschmack, Religion" (Hettner, III, I, 404). Die Zusammenstellung ist überaus charakteristisch; wie blasphemisch hätte einem Pietisten dies Nebeneinander von Natur, Religion und Geschmack geklungen; und doch ist die Empfindungsart der pietistischen nahe verwandt; es ist, als ob die große Empfänglichkeit für Rührungen, nach der Sättigung und Abstumpfung des religiösen Vermögens, auf die ästhetische Seite übergegangen wäre.

In Klopstocks Dichtung erschien die Erfüllung. Das war es, was man mit tiefster Sehnsucht verlangte: das Religiöse in der Form des Menschlichen, Erhabenen, Schönen. Eine schwärmerische Liebe und Verehrung dankte dem Dichter; Freunde, Verliebte sprachen seinen Namen und die Thränen süßer Rührung traten in ihre Augen. Man hat drei Elemente in Klopstock unterschieden, das deutsche, das religiöse, das klassische. Das letztere ist ohne Zweifel das schwächste; Klopstocks Natur war mit ungemeiner Sensibilität für alles Große und Schöne ausgestattet; er vermochte das Orientalische und Hellenische, das Christliche und das Germanisch-Nordische mit enthusiastischer Empfindung sich anzueignen. Vielleicht blieb ihm innerlich doch das Griechische am meisten fremd; er war, wenigstens als Dichter, eine spirituelle und man möchte sagen nächtliche Natur, dem Erhabenen, Tiefen und Bedeutenden mehr als dem Sinnlichen und Schönen zugewendet. Er hat die alt-klassischen Formen an die Stelle der französisch-klassischen zurückgeführt; aber nicht das war es, wodurch er das Herz des Volkes traf, sondern dadurch, daß er, man möchte sagen, die gotische Saite in der deutschen Natur, die so lange nicht gerührt worden war, wieder anschlug. Klopstocks Auftreten ist das Ende der alt-humanistischen Imitationspoesie.

Aber das Ende der Imitationspoesie ist nicht auch das Ende des Verhältnisses des deutschen Geistes zum Altertum. An die Stelle der alten Abhängigkeit trat ein neues freies Verhältnis; es ist durch die Namen Winckelmann, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Wolf, Humboldt bezeichnet; und zugleich ist durch diese Namen die Wendung vom römischen zum griechischen Altertum bezeichnet. Tieferes Verständnis der Griechen, beruhend auf einer Gleichartigkeit inneren Erlebens, und wetteiferndes Ringen mit ihnen um den Preis der Schönheit, aber nicht mit Aufgebung, sondern mit Einsetzung des eigenen Volkstums, das sind die beiden Seiten des neuen Verhältnisses. Man pflegt zu betonen, daß die klassische Dichtung unseres Volkes in enger Wechselwirkung mit der Wiederbelebung der Altertumswissenschaften stehe. Es ist so; aber man vergesse nicht hinzuzufügen, daß der Anfang die Abwerfung der alten Form der litterarischen Abhängigkeit

vom Altertum, die schroffe Lossagung vom Imitationsklassizismus war, wie vor allem bei dem jugendlichen HERDER und GOETHE hervortritt. Als die ersten deutschen Dichter geboren wurden, wurden die letzten „Poeten“ gekrönt.[1]

Es wird später auf diese Dinge näher einzugehen sein. Ich möchte hier nur noch andeuten, wie die Anfänge des neuen hellenisch-deutschen Humanismus in ihrer Zeit wurzeln. Man kann WINCKELMANN als das Seitenstück zu KLOPSTOCK ansehen. Es ist dieselbe Sensibilität in beiden, aber bei WINCKELMANN anders als bei KLOPSTOCK gewendet. Ist dieser ein dem Dunklen, Erhabenen und Unendlichen zugewendeter Geist, so kann man WINCKELMANN eine dem Sinnlichen, Sichtbaren, Begrenzten zugewendete Tagesnatur nennen. Ihn zogen die Griechen, sobald sie in seinen Gesichtskreis traten, mit unwiderstehlicher Gewalt an. In JUSTIS Biographie liegt seine innere Entwickelung deutlich ausgebreitet vor uns. Die pietistisch durchsäuerte offizielle Erziehung in Schule und Kirche hatte ihn dieser Religion für immer entfremdet; die lateinischen Imitationsübungen ohne Freiheit und ohne Zweck, die er durch lange Jahre erst als Schüler, dann als Schulmeister anstellte, hatten ihn abgemattet bis zum Tode. Da begegnete seine lechzende Seele den Griechen und erfüllte sich in der Anschauung ihrer Werke mit leidenschaftlicher Begierde und inbrünstiger Hingebung. Hier fand sie, was sie bisher vergeblich gesucht hatte: Freiheit, Leben, Einfalt, Wahrheit, Schönheit. Zuversichtlich im Diesseitigen lebend, hatten die Griechen, nicht beirrt durch phantastische Träume von jenseitigen Welten, die Natur mit hellem Auge und freiem Gemüt in sich aufgenommen; in den Werken ihrer Kunst und Dichtung spiegelt sich rein das vollkommene Bild. Die griechischen Götter, wie Homers Gesang und der Meißel der Bildhauer sie dargestellt, lebten in WINCKELMANNS Seele zu neuer, ästhetischer Anbetung auf. — Es bedarf nicht der Ausführung, wie ähnlich gestimmte Gemüter Ähnliches erfuhren, wie GOETHE, der mit der Gotik begonnen, wie SCHILLER, der aus der Aufklärung kam, ihren Griechen- und Götterkultus erlebten.

Dagegen mag das noch angedeutet werden, wie das Zeitalter auch für seine neu keimenden politischen Empfindungen in den Alten Nahrung fand. Es waren ohne Zweifel die Empfindungen der wirklichen Jugend, welche Karl Moor als antiken Tyrannenmörder drapierten und Brackenburg seufzen ließen, daß in ihm kein Brutus stecke. Die französische Revolution liebte es sich antik zu kleiden, und ROUSSEAUS Staatsideal

[1] Die letzte Poetenkrönung, von der ich weiß, fand 1743 zu Altdorf statt (WILL, Altdorf, 97). Um eben diese Zeit faßte KLOPSTOCK den Plan zum Messias.

ist offenbar die spartanische Republik, in welcher die Tugend und Freiheit durch die Gleichheit, und die Gleichheit durch die Armut gesichert schien.

Tiefer und nachhaltiger als die Nachbarvölker ist das deutsche von der neuhumanistischen Bewegung ergriffen worden. Man hat die Ursache hiervon in einer ursprünglichen Geistesverwandtschaft des deutschen mit dem griechischen Volkscharakter finden wollen. Vielleicht findet auch so etwas statt; die Liebe zur Freiheit und die Freude an der individuellen Bildung tritt in der Geschichte beider Nationen hervor, wogegen die romanischen Völker den Römern in der Richtung auf Herrschaft und Zentralisation folgen; es wird nicht Zufall sein, daß die germanischen Völker überwiegend dem individualistischen Protestantismus zufielen, während die romanischen dem universalistischen und regimentalen Katholizismus treu blieben. Man mag aber auch an ein Näheres denken. Die deutsche Nation war seit dem trübseligen Ausgang der großen geistigen Bewegung des 16. Jahrhunderts hinter den westlichen Nachbarvölkern weit zurückgeblieben; die herrschenden Gesellschaftsklassen hatten sich gewöhnt, die französische Sprache und Litteratur als das Gemeingut der vornehmen Welt anzusehen. Ein neu erwachendes Eigenleben des deutschen Volkes mußte daher mit dem Befreiungskampf gegen das französische Wesen beginnen. In diesem Kampf werden die Griechen und die stammverwandten Engländer gegen die Lateiner und die Franzosen, die Originaldichter und -Denker gegen die römischen und französischen Nachahmer und ihren deutschen Abklatsch zu Hilfe gerufen.

Als Gradmesser dieser zweiten Renaissance, der Wiederbelebung des Griechentums, kann die lebhafte und allgemeine Teilnahme dienen, welche in diesem Zeitalter dem Homer wieder sich zuwendete; sie tritt vor allem in den vielen neuen Übersetzungen zu Tage. Bisher waren (ich entnehme die Daten Schweigers Handbuch der klass. Bibliographie) die einzigen Versuche, den Homer zu verdeutschen, die Übersetzung der Odyssee durch J. Schaidenreisser (Augsburg 1537) und der Ilias durch J. Sprenge (Augsburg 1610, 1617, Frankfurt 1620). Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts folgt eine lange Reihe von neuen Unternehmungen. In Altona erschienen metrische Übersetzungen der ersten Bücher der Ilias von Blohm (1751—54), und von Gries (1752). 1754 erschien zu Frankfurt und Leipzig Ilias und Odyssee, übersetzt von einer Gesellschaft gelehrter Leute, 2 Bde. mit Kupfern; es ist die Ausgabe, aus welcher Goethe seine erste Bekanntschaft mit dem Homer gemacht hat. Es folgten die Übersetzungen von Damm (Lemgo 1769—1771, 4 Bde., in Prosa), von Küttner (Ilias, Leipzig 1771,

2. Aufl. 1781), von WOBESER (Leipzig 1781—1787); endlich LEOPOLD VON STOLLBERGS Übersetzung der Ilias (Flensburg 1778) und J. H. VOSS' Übersetzung der Odyssee (Hamburg 1781), welcher die Gesamtausgabe (Altona 1793) folgte. Obwohl damit die Aufgabe als gelöst hätte erscheinen können, hörten dennoch neue Versuche nicht auf; sie dauerten noch das erste Viertel des 19. Jahrhunderts hindurch fort. — Fast gleichzeitig mit den ersten Übersetzungen begann auch wieder die philologische Bearbeitung des Homer in Deutschland, nachdem sie mehr als ein halbes Jahrhundert geruht hatte. 1759—1764 erschien die Ausgabe von ERNESTI, 1794 die Ausgabe F. A. WOLFS mit den Prolegomenen, seit 1802 die große HEYNEsche Ausgabe; endlich 1819 die Tauchnitzsche und 1824 die Teubnersche Schulausgabe.

Die Wiederbelebung des Homer begleitet und bezeichnet eine große Revolution in der ästhetischen Anschauungsweise der europäischen Völker, die Revolution gegen die althumanistische Anschauung von Poesie und Kunst. Bisher hatte man die poetische Kunst des Homer bewundert, zuletzt, im Zeitalter des französischen Klassizismus und der Aufklärung, nicht ohne Einschränkung, indem der Alte seinen Helden doch gar zu ungebildete Lebensart beilege; selbst BODMER hielt es für nötig ihn mit der Einfalt seines Zeitalters zu entschuldigen, daß er Prinzen das Vieh weiden und König Agamemnon sich selber anziehen lasse. Allmählich begann eine Vorstellung heraufzudämmern, daß es noch eine andere Poesie gebe, als die, welche Professoren der Poesie und Eloquenz auf Universitäten lehrten, und daß diese andere Poesie die eigentliche und wahre sei. Die Unterscheidung von Volks-, oder Natur- und Kunst-Poesie drang durch und mit ihr die Erkenntnis, daß Homer der ersten Art angehöre. ROUSSEAUS stürmisches Plaidoyer für die Natur und gegen die Kultur, fiel in eben diese Zeit. So entstand die Stimmung, der das Natürliche und Volkstümliche, das Gewordene und Gewachsene gleichbedeutend mit dem Vortrefflichen und das Gemachte und nach Regeln Angefertigte, das Konventionelle und Höfische, gleichbedeutend mit dem Nichtigen und Verwerflichen war. Wie leidenschaftlich von dem neuen Geschlecht das neue Naturevangelium gebetet wurde, daran ist durch die Namen WERTHERS und OSSIANS genugsam erinnert.

Zweites Kapitel.

Die neue Universität Göttingen. Neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik; Gesner, Ernesti, Heyne, Herder.

Wie jede Epoche in der Geschichte des deutschen Geisteslebens durch das Aufkommen neuer Universitäten bezeichnet wird, so auch diese: die Universität Göttingen, deren Gründung noch in das Ende der vorigen Periode fiel, gewinnt in der folgenden die Führung.[1]

Die alte Gesamtuniversität der braunschweigischen Häuser, Helmstedt war, wesentlich auch durch die neuen Universitäten Halle und Kiel, welche in ihrem Rekrutierungsbezirk lagen, in Abnahme gekommen. Als es am Anfang des 18. Jahrhunderts der jüngeren Linie gelang, nicht nur durch glückliche Politik im Nordwesten Deutschlands einen erheblichen Länderkomplex in ihre Hand zu bringen, sondern auch die Krone Großbritanniens zu erwerben, schien es eine Ehrensache des Hauses, eine eigene Universität in den Erblanden zu haben. Die Idee zum Entschluß zu machen trug wohl auch hier nachbarliche Rivalität bei; wie der politische Gegensatz des reformierten brandenburgischen Hauses gegen das lutherische Sachsen zu dem Entschluß mitgewirkt hatte, an den Landesgrenzen und gleichsam vor den Thoren von Wittenberg und Leipzig die neue Universität Halle zu begründen, so dürfte die feindselige Spannung zwischen Georg II. und Friedrich Wilhelm I. an dem Ursprung der Göttinger Universität Anteil haben. Die Gelegenheit, der Hallischen eine Konkurrenzuniversität entgegenzustellen, war günstig, da unter der Regierung Friedrich Wilhelms ihr Prestige einen bedenklichen Stoß erlitten hatte; die

[1] E. Rössler, Die Gründung der Universität Göttingen, 1855. Pütter, Versuch einer akademischen Gelehrtengeschichte der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen, fortgesetzt von Saalfeld und Oesterley (1765—1838). Dazu Pütters Selbstbiographie (1798) und J. D. Michaelis, Räsonnement über die protestantischen Universitäten in Deutschland (4 Bde. 1768—1776). Eine freilich tendentiöse, aber mit Geist und Sachkenntnis durchgeführte Studie über Wesen und Geschichte der Göttinger Universität erschien 1842 in den Deutschen Jahrbüchern: es wird gezeigt, wie Göttingen sich stets auf dem Niveau des Zeitgemäßen und Korrekten gehalten, immer vor dem noch nicht Anerkannten, vor neuen und revolutionären Ideen Scheu getragen und darum so glücklich gewesen sei, bei den Höfen niemals Anstoß zu erregen, so wenig bei dem westfälischen als dem hannöverschen.

libertas philosophandi, durch welche sie groß geworden war, hatte durch die Vertreibung Wolfs „bei Strafe des Stranges“ und durch eine Reihe nachfolgender Maßregeln eine eigene Illustration erhalten. So wurde denn im Jahre 1734 die neue Universität, mit kaiserlichem Privileg versehen, in den Räumen des alten Pädagogiums eröffnet und 1737 eingeweiht. An Dotation wurden aus der Klosterkasse und Beiträgen der Landschaften jährlich über 16000 Thlr. ausgeworfen, mehr als das doppelte der Hallischen, und diese Summe stieg rasch.

Göttingen ist nach dem Vorbild Halles eingerichtet, mit Ausnahme des Pietismus; an seine Stelle tritt die Richtung auf allgemeine Bildung, in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts im Sinne des neuen Humanismus. Der Grundstein der akademischen Verfassung ist die Lehrfreiheit. Hierüber waren der Freiherr Gerlach von Münchhausen, der eigentliche Begründer der Universität, und seine Berater, der Helmstedter Theolog Mosheim und der Hallische Jurist J. H. Böhmer einig. „Alle *inquisitiones*“, so schreibt der erstere, „sie mögen eingerichtet werden wie sie wollen, ersticken die Kräfte *ingeniorum* und verderben die Aufnahme gelehrter Gesellschaften.“ In diesem Sinne rät er vor allem bei der Einrichtung und Besetzung der theologischen Fakultät die grösste Vorsicht zu gebrauchen. „Sind die Theologen Zänker und Ketzermacher, so sind die übrigen Professoren übel daran und es wird der Grund zu einer immerwährenden Unruhe gelegt.“ Demgemäß richtete Münchhausen sein Augenmerk auf Männer, „deren Lehre weder zum Atheismo noch Naturalismo leite, welche weder die *articulos fundamentales religionis evangelicae* anfechten, noch den Enthusiasmus, noch auch ein evangelisches Papsttum einführen.“ Das heißt, man suchte friedfertige Männer, die nach keiner Seite Anstoß gäben; welche zu finden denn auch in diesem Zeitalter nicht mehr allzu schwer wurde. — Auch den Juristen wurde volle Freiheit für die Lehre und die Rechtsgutachten ausdrücklich gewährt, während, nach damals verbreiteter Meinung, in Halle das preußische Interesse, wenigstens in Fragen des öffentlichen Rechts, das Maß der Dinge war. Thatsächlich blieb freilich auch für die Göttinger Professoren das erste Gebot: nichts gegen das politische Interesse des hohen Hauses und des Kurfürstentums zu schreiben; und auch in Hannover war man hierin sehr empfindlich.

Nachdem die ersten Schwierigkeiten durch Münchhausens unermüdliche Thätigkeit und seine besondere Begabung, junge aufstrebende Talente zu entdecken und für seine neue Gründung zu gewinnen, überwunden waren, entwickelte sich die Göttinger Universität rasch zu hervorragender Bedeutung. Göttingen, Halle, Leipzig sind

in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die drei Universitäten ersten Ranges in Deutschland; es sind die Universitäten der drei großen protestantischen Staaten: Preußen, Sachsen, Hannover. Göttingen ist, wie die jüngste, so die modernste und universellste. Aus allen Enden Deutschlands, besonders aus dem Westen und Süden, strömte hier die vornehme Jugend zusammen; vor allem kamen Fürsten, Grafen und Barone des heiligen römischen Reichs, um hier in das deutsche Staatsrecht, die Reichshistorie und Staatengeschichte sich einführen zu lassen; auch die Ausländer, die deutsche Verhältnisse und Zustände kennen lernen wollten. Göttingen war, gegenüber den östlichen Staaten, politisch neutraler Boden und die Beziehung zu England gab ihm einen internationalen Charakter. So wurde Göttingen zur Universität für die elegante Welt; Personen von Stande und alles, war für eine allgemeine geistige Kultur Interesse hatte, zog die neue Hochschule unwiderstehlich an sich. In Pütters Selbstbiographie atmet man die Atmosphäre, in der die neue Universität lebte; mit Stolz werden zu jedem Semester die Herren von Stande aufgezählt, die die Kollegien des berühmten, mit der ganzen höfischen Welt des damaligen Deutschlands persönlich bekannten Lehrers des Reichs- und Fürstenrechts mit ihrer Gegenwart beehrten. Den Glanzpunkt seines Lebens bildete das Jahr 1786, in dem drei Prinzen des königlichen Hauses mit ihrem Gefolge die Universität und seine Vorlesungen besuchten. Man beachte auch die eingehenden Mitteilungen, die er in seiner Beschreibung der Göttinger Universität über die in mehreren Professorenhäusern wöchentlich abgehaltenen Assembleen macht, zu denen auch Studierende Zutritt erhalten. — Die Zahl der Studierenden war nicht groß, schon wegen der Kostspieligkeit; man sah mehr auf die Qualität als auf die Menge. Sie schwankte von 6—900; erst um 1816 ging sie über 1000. Bis 1788 waren inskribiert: 11 Prinzen, 148 Grafen und 14828 „andere“ (Pütter, II, 374).

Hierdurch ist auch der wissenschaftliche Charakter der neuen Universität bestimmt. Das Hauptgewicht fiel auf die Pflege der modernen Wissenschaften. In vorderster Reihe stehen die neuen staatswissenschaftlichen, politischen und historischen Fächer; gefeierte Namen sind außer Pütter, Achenwall, Gatterer, Schlözer, Spittler, Heeren. Auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen sind durch eine Reihe glänzender Namen vertreten: Haller, Tob. Mayer, Kästner, Lichtenberg, Blumenbach. Weniger günstig war der Boden für die Theologie und Philosophie. Unter den Philosophen ist Feder der bekannteste, dessen klarer und eleganter Vortrag einer modern-eklektischen Philosophie ihm zahlreiche Zuhörer zu-

führte, bis die durchdringende KANTsche Revolution ihn der Schätzung seiner Zuhörer und Kollegen beraubte, so daß er sich entschloß, seiner Lehrthätigkeit selber ein Ende zu machen. In der theologischen Fakultät wirkte kurze Zeit MOSHEIM, der das Lehramt 1747 mit einer Rede *de odio theologico* antrat; er starb aber schon 1755. Durch ihn ist die Kirchengeschichte aus dem Gebrauch zur konfessionellen Polemik herausgeführt worden. Auch J. D. MICHAELIS las, obwohl als Professor der orientalischen Sprachen der philosophischen Fakultät angehörig, nebenher über die theologischen Wissenschaften. Einen höchst bedeutsamen Aufschwung nahmen dagegen in Göttingen die Altertumswissenschaften unter GESNER und HEYNE, worauf gleich näher einzugehen sein wird. Zuvor gebe ich aber noch eine Übersicht über den Bestand der Universität, wie ihn PÜTTER um die Mitte der 60er Jahre schildert.

In der theologischen Fakultät finden wir 3 ordentliche und 1 außerordentlichen Professor, in der juristischen 10 ordentliche und 1 außerordentlichen Professor; dazu 5 Privatdozenten; in der medizinischen 5 ordentliche, 2 außerordentliche Professoren, 1 Privatdozent; in der philosophischen 12 ordentliche, 6 außerordentliche Professoren, 5 Privatdozenten. Von den 12 philosophischen Professoren lesen drei die Philosophie in dem alten Umfang: jeder liest über Logik, Metaphysik, Physik, Moral, Naturrecht. Drei lehren die Altertumswissenschaften (HEYNE, KLOTZ, der aber eben nach Halle zu gehen im Begriff ist, und KULENKAMP, der griechische Profanskribenten erklärt, zugleich aber reformierter Prediger war). Zwei lesen über die schönen Wissenschaften und die Litteraturgeschichte. Endlich je einer liest Mathematik (KÄSTNER), Naturgeschichte, Geschichte und ihre Hilfswissenschaft (GATTERER) und orientalische Sprachen (MICHAELIS). Natürlich fehlt es auch nicht an Lehrern der neueren Sprachen, sowie des Reitens, Fechtens, Voltigierens, Tanzens, der Musik und des Zeichnens.

Wichtig ist die Ausstattung mit Instituten. Vor allem ist die sehr ansehnliche Bibliothek zu erwähnen. Sie nimmt das obere Stockwerk des Kollegiengebäudes ein, dessen Erdgeschoß die drei öffentlichen Hörsäle enthält. Sie steht, eine große Neuerung, allen Mitgliedern der Universität, auch den Studierenden, täglich offen, sowohl zum Gebrauch an Ort und Stelle, als zum Entleihen nach Hause: „ein Vorzug, den ihr schwerlich irgend eine Bibliothek streitig machen dürfte; bei allen Beschwerlichkeiten und nachteiligen Umständen hat man doch den wahren Vorteil für Professoren und Studierende allen anderen Betrachtungen vorgezogen". — Neben dem Kollegiengebäude ist die Paulinerkirche, in der außer dem Universitätsgottesdienst auch die öffentlichen Akte stattfinden.

Die theologische Fakultät hat an Instituten ein Predigerseminar, dessen Mitglieder sich im Predigen und Unterrichten (an der Schule des der Fakultät unterstehenden Waisenhauses) üben, und ein Repetentenkollegium für ältere Studierende. Die medizinische Fakultät hat ein ansehnliches anatomisches Theater, einen botanischen Garten, und eine Entbindungsanstalt. Die philosophische Fakultät hat ein Observatorium (in einem Thurm der Stadtmauer, wo auch anderweite mathematische und physikalische Instrumente sich finden), ferner eine Modellkammer (darin auch das Modell eines englischen Kriegsschiffes), endlich ein philologisches Seminar.

Ferner stehen in enger Verbindung mit der Universität die 1751 errichtete Sozietät der Wissenschaften, mit drei Sektionen, der physikalischen, der mathematischen und der historisch-philologischen; ihr Präsident ist Haller; und die 1739 unter dem Vorsitz Gesners errichtete Deutsche Gesellschaft, deren Bemühungen auf Sprachen, Beredsamkeit, Dichtkunst, Länderkunde, Geschichte, Altertümer und Rechte unseres Vaterlandes gehen. Dazu kommt noch die kürzlich von Gatterer errichtete historische Akademie, eine Gesellschaft von Lehrern und Studierenden zur Pflege historischer Studien. — Auch mag hier eine im Jahre 1784 getroffene Einrichtung erwähnt sein, die seitdem über alle Universitäten sich ausgedehnt hat: es wird jährlich von jeder Fakultät eine Preisfrage gestellt, für deren Lösung eine goldene Medaille im Wert von 25 Dukaten ausgesetzt ist (Pütter, II, 310). Man sieht, die Heranziehung der Studierenden zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit tritt als neue Aufgabe in den Gesichtskreis des Universitätsunterrichts. Auch das philologische Seminar wird, wie wir später sehen werden, mehr und mehr in den Dienst dieser Aufgabe gestellt.

Was die Vorlesungen anlangt, so werden sie, wie zu Halle, alle als halbjährliche gelesen. Ferien finden nur in sehr beschränktem Umfang statt, ein paar Wochen um Ostern und Michaelis, zwischen den Semestern, sonst weder Hundstag-, noch Brunnen-, noch Jahrmarktferien. Die Vorlesungen werden so gut wie ausschließlich, auch die öffentlichen, im eigenen Hörsaal gehalten, den jeder Professor im Hause hat. Überhaupt sind die öffentlichen Vorlesungen von geringer Bedeutung. Bemerkenswert ist eine Anordnung Münchhausens vom Jahre 1756, daß immer ein Mitglied jeder Fakultät über den ganzen Umkreis der Fakultätswissenschaften eine einleitende Vorlesung öffentlich halten soll; in der philosophischen behandelte Gesner das philologisch-historische, Kästner das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet.[1]

[1] Gesner, *Isagoge in erud. univ.*, 2. Aufl., Leipzig 1784, Vorrede. S. auch Michaelis, Raisonnement, II, 83.

Noch ist hervorzuheben, daß die Vorlesungen durchweg in deutscher Sprache gehalten wurden. Überhaupt sind die Göttinger Professoren Männer, die auch als Schriftsteller mitten im öffentlichen Leben stehen. die meisten waren ihrer Zeit auch als Publizisten, Schriftsteller oder Dichter wohl bekannt: man denke, abgesehen von den politischen Publizisten, an Haller, Kästner, Lichtenberg. Beinahe allen ist, als Schriftstellern oder als Lehrern, die Richtung auf das Zeitgemäße und Praktische, auf allgemeine und encyklopädische Bildung gemeinsam.

Die Universität hat ein klares Bewußtsein von ihrem Charakter. Pütter sagt selbst, daß er den Geist des Ganzen *(Esprit du Corps)* beschreibe, wenn er gleich am Anfang (§ 4) von ihr rühmt: „Wenn es dem Reich der Wissenschaften zuträglich gewesen ist, einem mit willkürlichen Begriffen, Hypothesen und Schlüssen offenbar zu weit getriebenen und zuletzt in bloße Schalen einer kernlosen Methode verwickelten philosophischen Geschmacke sich entgegen zu setzen (wobei an die neue Wolffische Schulphilosophie zu denken ist) und dagegen Belesenheit, Litteratur, Philologie, Kritik, Historie, Erfahrung, Gebrauch der Quellen und Mathematik mit einer gesunden Philosophie zu verbinden, und auf solche Art die höheren Wissenschaften (die oberen Fakultäten) gründlich und brauchbar zu machen: so hat davon vielleicht Göttingen einigen Anteil. Was hingegen 2) möglich gewesen, in allen Teilen der Wissenschaften gleich aufs Praktische zu führen, das ist von jeher ein vorzügliches Augenmerk dieser Universität gewesen. Und wenn es 3) möglich wäre, alles Pedantische von der Gelehrsamkeit zu verbannen, so wird man Göttingen den Ruhm lassen, daß es auch dazu das seinige beigetragen habe.“ —

Von hieraus ist nun auch der neue Humanismus oder der neue Betrieb der Altertumsstudien orientiert, der in Göttingen seine erste Pflegestätte gefunden hat: die Richtung auf allgemeine und elegante Bildung ist es, die ihn von dem alten Betrieb unterscheidet. Ich muß hierauf eswas näher eingehen.

Die alte Heimat der klassischen Studien in Deutschland war das sächsisch-thüringische Gebiet; es hatte seit den Tagen der Reformation wie in litterarischen so auch in scholastischen Dingen die Hegemonie behalten. Hier hatten die alten Fürstenschulen den althumanistischen Schulbetrieb am Leben erhalten, so viel es in einer ihm so ungünstigen Zeit geschehen konnte. Leipzig, als Mittelpunkt des deutschen Buchhandels allen neuen Bewegungen vorzugsweise ausgesetzt, hatte in seiner Universität zugleich eine Hüterin der Tradition. Endlich wurde Dresden im 18. Jahrhundert durch seinen dem Luxus, der Kunst und der Bildung geneigten Hof zum Mittelpunkt künstlerischer und kunst-

geschichtlicher Bestrebungen. Hier hatte Winckelmann, der geborene Preuße, eine neue, eine geistige Heimat gefunden; er hat weder mit sehnsüchtigen noch dankbaren Empfindungen nach dem Lande seiner Geburt zurückgeblickt. Dem sächsisch-thüringischen Gebiet gehören durch ihre Geburt und Bildung Lessing, Christ, Ernesti und Heyne an. Später wurde, um das hier vorauszunehmen, Weimar-Jena zum Vorort des ganzen neuhumanistischen, litterarischen und philosophischen Lebens. Von hieraus ist, wie wir später sehen werden, der Süden für den neuen Humanismus erobert. Thiersch und Bonitz, die in Baiern und Österreich die neuhumanistische Reform des Schulwesens durchführten, waren Schüler der alten Schulpforta und der Universität Leipzig und ihres großen Philologen, G. Hermann. Hermann ist Leipziger in demselben Sinn, wie Kant Königsberger oder Nikolai Berliner.

Von hier ist auch der Mann gekommen, der zur ersten Anpflanzung der Altertumsstudien nach Göttungen berufen wurde: Joh. Matthias Gesner. Geboren ist er zwar in Franken (zu Roth, 1691) und in Ansbach empfing er seine erste Schulbildung. Dann aber studierte er zu Jena (1710—1715), wo er zu Buddeus in nahe Beziehung trat, war darauf Lehrer in Weimar und wurde 1730 Rektor der Thomasschule in Leipzig. 1734 kam er als einer der ersten Professoren nach Göttingen, wo er bis 1761 als Lehrer, Schriftsteller und Organisator eine bedeutende Wirksamkeit hatte.[1]

Wo von Gesner die Rede ist, da pflegt vor allem gesagt zu werden, daß er in dem Augenblick, wo die klassischen Studien in Gefahr gewesen seien, durch die vereinigten Bestrebungen des Realismus und Pietismus für immer aus den Schulen verdrängt zu werden, als ihr Retter erschienen sei. Man würde sich doch ein völlig falsches Bild von Gesner machen, wenn man ihn hiernach als einen Mann sich vorstellen wollte, der nur die alten Klassiker geschätzt, dagegen die moderne Litteratur und Wissenschaft gering geachtet habe und dessen Bestreben gewesen sei, die Reformen des vorigen Zeitalters rückgängig zu machen und die Schulen wieder zu der Gestalt zurückzubringen, die ihnen das humanistische Jahrhundert gegeben hatte. Gesner war vielmehr ein durchaus moderner und zeitgemäßer Mann, von allem, was die Fortgeschrittenen als Pedanterei verachteten, war er weit entfernt. Mit der modernen Philosophie war er vertraut, seine

[1] Eyring, *Biographia academica Gottingensis*, I, 245 ff., III, 1 ff. Ersch und Grubers Encyklopädie, I. Bd. 64, S. 271 enthält einen ausführlichen Artikel über G. von Eckstein, wo man litterarische Nachweisungen findet; ein Artikel von demselben in Schmids Encykl. II, 1037 ff. Vgl. auch einen Vortrag Sauppes über Gesner und Heyne in der Sammlung „Göttinger Professoren“, 1872.

Isagoge in eruditionem universalem giebt einen Abriß dieser Philosophie in allen ihren Zweigen, Mathematik und Physik ausgenommen; von einem Zeitgenossen (Segner in Halle) wird ihr dies zum Vorwurf gemacht: sie sei Wolffianismus. Nicht minder stand Gesner den modernen litterarischen Bestrebungen nahe; er war der Gründer und Vorsteher der Deutschen Gesellschaft zu Göttingen, die nach dem Vorbild der Gottschedschen Gesellschaft zu Leipzig deutsche Sprache und Litteratur zu fördern die Absicht hatte. J. D. Michaelis erzählt von ihm, daß er auf die Frage eines Freundes, ob er die besten der modernen Dichter den besten der Alten vorziehe oder nachstelle? nach kurzer Überlegung geantwortet habe: wenn eine solche Vergleichung des Verschiedenartigen überhaupt zulässig sei, so ziehe er die besten der Neueren, z. B. Haller, den Virgilen und Homeren vor (*Biogr. acad. Gott.* I, 260.)

Auch als Pädagog steht Gesner durchaus auf Seiten des Fortschritts; er hat so wenig den althumanistischen Schulbetrieb zurückgeführt, daß man vielmehr umgekehrt sagen kann: er hat ihm definitiv ein Ende gemacht. Seine Stellung innerhalb der Entwicklung der gymnasialpädagogischen Anschauungen kann man so bezeichnen: er hat als der erste in Schriften und Organisationen, dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt und zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gegeben. Die Absicht des alten Betriebes war, Fertigkeit in der Imitation der Alten zu erzielen; der neue Betrieb giebt diese Absicht als eine durch die Wirklichkeit antiquierte auf, er will durch die Lektüre der alten Schriftsteller nicht zu lateinischen und griechischen Imitationen anleiten, sondern Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht bilden und dadurch die Fähigkeit selbständiger Produktion in der eigenen Sprache nähren. Gesner geht nicht über die Hallische Pädagogik zurück, sondern von ihr ausgehend, geht er über sie hinaus.

Ich zeige zunächst, wie er durchaus auf dem Boden der Hallischen Reform, auf dem Boden Franckes, Weigels, Comenius' steht.[1] Mit

[1] Gesners pädagogische Anschauungen lernt man vor allem kennen aus einer Anzahl kleiner Gelegenheitsschriften, die unter dem Gesamttitel: Von Verbesserung des Schulwesens, in seinen kleinen deutschen Schriften (Göttingen 1756) abgedruckt sind. Sodann aus der von ihm entworfenen, ausführlichen und wichtigen, eine ganze Gymnasialpädagogik enthaltenden braunschweig-lüneburgischen Schulordnung vom Jahre 1737 (Vormbaum, III, 358—434). Damit ist zu vergleichen die Jugendschrift: *Institutiones rei scholasticae*, die er noch zu Jena, unter Buddeus' Einfluss und auf dessen Antrieb, verfaßt hat (1715), sowie die schon wiederholt erwähnte *Isagoge in eruditionem universalem* (2. Aufl., Leipzig 1784), welche aus Göttinger Vorlesungen hervorgegangen ist; endlich ein paar Vorreden.

leidenschaftlicher Entschiedenheit spricht er sich gegen den alten Mißbrauch aus, den lateinischen Unterricht mit dem Auswendiglernen der Grammatik zu beginnen. Diese unleidliche Barbarei und Tyrannei mache noch in vielen Schulen den allergrößten Teil der Kinder unglücklich und bringe sie um einen guten Teil der Vernunft und meistens um alle Lust zum lernen. Sie sei die Ursache des unauslöschlichen Hasses, der bei dem allergrößten Haufen gegen alle lateinischen Bücher entstehe, als mit welchen sie am meisten geplaget worden; so daß sie der sogenannten akademischen Freiheit sich vor allem dazu bedienten, dem Latein und den Schulbüchern für immer abzusagen. Die Dummheit und Unvernunft, welche dadurch entstehe, daß sie wie Papageien immer Wörter oder Töne hörten und sagten, aber nie zu urteilen aufgefordert würden, bringe die Verachtung zu Wege, worin gegenwärtig niedrige und hohe Schulen bei so Vielen stünden. Ein großer Fürst (es ist Friedrich Wilhelm I. von Preußen gemeint) solle den Hofmeistern seines Sohnes und Erben einen Eid abgenommen haben, daß sie ihn nicht Latein lernen ließen; „und ich sage, wenn man das Latein nicht anders lernen kann, als daß man vor allen Dingen die Deklinationen und Konjugationen und Vokabeln aus der Grammatik nach der Ordnung auswendig lernt: so wäre es gut, man beeidigte alle Eltern, sie sollten ihre Kinder nicht Latein lernen lassen". (Kleine Deutsche Schriften, 293 ff.)

Freilich es ist möglich, es auf andere Weise zu lernen, nämlich durch den Gebrauch. In einer Vorrede zu Castalios lateinischer Übersetzung des N. T.s empfiehlt er dieses als erstes Unterrichtsbuch und beschreibt die Methode. Der Anfänger hat den lateinischen Text vor sich, ein Schüler oder Lehrer liest den deutschen Text vor, jener folgt mit den Augen; die Sachen sind ihm bekannt, auch einzelne Wörter, die unbekannten erhalten aber durch den Zusammenhang ihren Sinn. Hin und wieder hilft der Lehrer mit einer Frage, einer Zurechtrückung der Wörter u. s. w. nach. So lernt der Schüler die Anfänge der Sprache wie durch Umgang. Selbst unter schwierigen Umständen wird dies Verfahren anwendbar sein. Es mag ein Lehrer, wie es nicht ungewöhnlich ist, die ganze Stadtjugend, auch von 200 Schülern, allein zu unterrichten haben, und zwar, wie hergebracht, in drei Klassen, von denen die eine Lesen und Schreiben, die andere die Elemente des Lateins, die dritte auch Griechisch lernt, so kann er auf diese Weise alle mit einander gleichzeitig unterrichten: die Kleinen haben das N. T. in deutscher, die Mittleren in lateinischer, die Oberen in griechischer Sprache vor sich; es wird deutsch vorgelesen, jeder sieht in sein Buch und der Lehrer geht herum und achtet

darauf, daß jeder bei der Sache ist. — Die meisten mögen sich mit einer so erlangten Fertigkeit begnügen, ohne die abstrakten Regeln der Grammatik überhaupt zu lernen. „Alle diejenigen, welche die lateinische Sprache nur dazu brauchen, daß sie die darin geschriebenen Bücher verstehen können, sind wunderselten in den Umständen, da sie eines grammatischen Orakels nötig hätten, und dieser werden allezeit 20 oder 30 gegen einen sein, dessen Umstände oder Neigung ihn zum Schreiben und zwar zum exemplarischen Schreiben, wie man es nennen kann, verbinden oder veranlassen" (347). Jenen genügt, daß sie die Grammatik *materialiter* besitzen; sie auch *formaliter* inne zu haben, ist allein den eigentlichen Gelehrten notwendig, welche die alten Schriftsteller herausgeben und erklären, oder als Musterstilisten sich hervorthun wollen. Der Herr von Stande oder der durchschnittliche Student, der das Latein nur braucht, um die Kompendien in den drei Fakultäten zu lesen, kann füglich allein durch den Gebrauch zu seinem Endzweck gelangen. Hat er übrigens Zeit und Lust grammatikalisch zu werden, so kann dieses beim vollen Verstande mit einer leichten Mühe geschehen (312 f.).

Eckstein schilt den armen Trapp, daß er sich für seine Bestrebungen auf Gesner beruft: mit den Philanthropisten habe dieser nichts gemein.[1] Ich glaube, nicht wenig hat er mit ihnen gemein. Das Lernen zum Spiel zu machen, könnte man ganz wohl als das Ziel seiner methodologischen Vorschläge bezeichnen. Glücklicherweise ist es die braunschweig-lüneburgische Schulordnung (§ 80), welche dem Lehrer empfiehlt „so zu sagen auf allerlei Ränke und Listen bedacht zu sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, daß sie nämlich keine Beschwerung im Lernen merke und sich doch freuen könne, etwas gelernt zu haben". Fände der Satz sich bei einem „Philanthropisten", so würde er vermutlich längst ein stehendes Citat geworden sein, um ihre berüchtigte Leichtfertigkeit zu kennzeichnen. Ein Beispiel solcher List findet sich in der Isagoge (p. 111): unter dem Reden muß man die Sinne beschäftigen, so werden Sachen und Wörter miteinander in die Seele kommen. Man nehme ein Licht, halte es ans Feuer und sage: *accendam candelam.* Ist dies geschehen, so sage man:

[1] Schmid, Encykl., Art. Gesner (II, 1040). Es mag bemerkt werden, daß Trapp ein Enkelschüler, wenn die Bezeichnung gestattet ist, Gesners war; sein Lehrer Ehlers in Segeberg war Gesners Schüler. Siehe Ehlers Anmerkungen zu Trapps Abhandlung über das Studium der alten Schriftsteller in der von Campe redigierten Allgem. Revision des gesamten Erziehungswesens, Bd. VII, S. 462. 511. Freilich mißbilligt Ehlers, überzeugt, daß es im Sinne Gesners geschehen, viele der Trappschen Raisonnements und Vorschläge.

accendi candelam; dann *nunc exstinguam* u. s. w. Und ein andermal (Deutsche Schr. 336) weist er auf Tschirnhausen hin, der als die rationellste Methode der Spracherlernung die bezeichnet habe: den Knaben nichts hören zu lassen als die Sprache, die er eben lernen solle. Man sieht, Wolkes Künste im Philanthropinum und die allerneueste Berlitz-Methode sind auch schon vor diesen Männern entdeckt. Und wie schmählich muß einem Anhänger der Lehre von der formalen Bildung eine Äußerung wie die klingen: „Groß war das Glück der alten Griechen in dieser Hinsicht: die Sprache, in welcher damals alle gelehrte Bildung beschlossen war, sogen sie mit der Muttermilch ein; die beste Lernzeit, welche wir mit den Sprachen hinbringen, konnten sie sogleich auf die Erwerbung der Sachkenntnis wenden. Hierin unter anderem ist es begründet, daß die Griechen mehr gelehrte Männer hervorgebracht haben, als irgend ein anderes Volk vorher oder nachher. Denn sie lernten als Knaben, was bei uns die jungen Leute, erst nachdem sie zehn und mehr Jahre auf die Erwerbung der Instrumente verwendet, beginnen, dann nach drei oder vier Jahren wieder liegen lassen: denn dann nimmt Amt und Erwerb sie in Anspruch, so daß auch diejenigen, welche Neigung zu den Wissenschaften haben, mehr sorgen müssen, nicht zu vergessen, was sie gelernt haben, als es zu mehren und zu erweitern". — Freilich, fährt er fort, wie die Dinge jetzt liegen, läßt sich daran nichts ändern: *aut linguarum studia retinenda aut ipsa cum his eruditio ejicienda.* So die jugendlichen *Institutiones rei schol.* (p. 40), und nicht anders die Isagoge, das Werk des gealterten Mannes. Zwar haben die Neueren in allen Wissenschaften Vortreffliches geleistet, und es kann jemand auch ohne Kenntnis der lateinischen Sprache die Mathematik, die Historie und viel von der Philosophie inne haben und also ein wissenschaftlich gebildeter Mann *(eruditus)* sein, obwohl es nicht Sitte ist, ihn so zu nennen (§ 90). Aber eine etwas weitere wissenschaftliche Bildung ist ohne die alten Sprachen noch nicht möglich. Man gehe nur in eine Bibliothek und sehe, wie viele lateinische Bücher auf ein in moderner Sprache geschriebenes kommen (§ 3).

Thöricht aber ist es, daß wir nun alle Schulen einrichten, als ob wir nur Gelehrte zu bilden hätten. „Es ist ein gemeiner Fehler, daß man in den Schulen 1) hauptsächlich nur auf diejenigen siehet, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden wollen, und in dieser Absicht 2) von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert, und doch 3) mit Erlernung derselben meistens so verkehrt zu Wege gehet, daß dabei ein großer Teil einen unüberwindlichen Ekel nicht nur vor der Sprache,

sondern auch vor dem Studieren überhaupt bekommt und auf allerlei Art am Verstand und Willen verschlimmert wird. 4) Hingegen wird meistenteils versäumet, was im bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder nützlich ist: daher die Leute wenig oder nichts von der Schule wegbringen, was ihnen bei ihrer Lebensart zu statten kommen kann, hingegen solche Eigenschaften annehmen, welche sie zu ihren Absichten ungeschickt und anderen Leuten beschwerlich machen." (Deutsche Schr., 355).

Alles dieses könnte auch in den Büchern der Hallischen oder der philanthropischen Pädagogik stehen. Aber, zu der Litteratur der Alten steht Gesner nun freilich doch in einem ganz anderen Verhältnis. Wenn die Hallischen an die Alten mit einiger Besorgnis vor der Befleckung der Seele durch den heidnischen Geist gingen, oder die Philanthropinisten auf sie als vergangene Grössen herabblickten, so sah Gesner in ihnen die schönste und freieste Entwickelung des menschlichen Geistes. Der Lehrer, heißt es in der Schulordnung (§ 97), wird sich bemühen, den jungen Leuten „eine gute Meinung von der Antiquität überhaupt und von der Annehmlichkeit und Nutzen einer Belesenheit in derselben beizubringen, indem er ihnen sagt, daß die meisten alten Skribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen, und nicht aus anderen niedrigen Absichten, sondern einzig und allein um dessentwillen geschrieben, damit sie sich bei den Nachkommen ein immerwährendes Denkmal des Verstandes und anderer guten Eigenschaften stiften möchten. Wer also ihre Schriften lieset und verstehet, der genießet des Umgangs der größten und edelsten Seelen die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschiehet, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an."

Kommt der Ausdruck hier dem nahe, was gegenwärtig unter dem Namen „ethisch-humaner Bildung" von der Lektüre der Alten erwartet zu werden pflegt, so wird bald darauf auch das Prinzip der „formalen Bildung", allerdings ohne diesen Namen, ausgesprochen, und freilich wird sie nicht von der Erlernung der Sprache, sondern von dem intellektuellen Verkehr mit den Alten erwartet. In § 125 ff. wird erwogen, ob auch Philosophie zu den Unterrichtsgegenständen der Schule gehöre. Die Frage wird bejaht und auf Ernestis *Initia doctrinae solidioris* hingewiesen, aber dazu bemerkt, daß eine Versäumnis in der Philosophie viel weniger bedenklich sei, als in den Sprachen, da die letztere auf der Universität schwerlich nachgeholt werde. „Diejenigen aber, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophiren, werden zum öftern schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von

ihren Lehrern gehöret oder ihnen selbst einfällt, vor große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich traktieren. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset und dabei die Gründe von der Mathematik studieret, bekömmt geübte Sinnen, das Wahre von dem Falschen, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtniß, eine Fertigkeit anderer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern und hat den größten Teil desjenigen schon in der Ausübung gelernet, was ihm in einem guten *compendio philosophiae* nach Ordnung und Form einer Disciplin gesagt werden kann, daher er in einer Stunde sodann mehr gründliches lernet, als er außerdem in ganzen Wochen und Monaten fassen würde.“ Dieselbe Zusammenstellung der alten Sprachen und der Mathematik findet sich öfter, z. B. *Isagoge* § 1130: *privat se altero oculo, qui negligit mathesin.*

Es ist damit das neue Verhältnis zum Altertum ausgesprochen, wie es bis auf diesen Tag die Grundlage der Organisation der deutschen Gelehrtenschule bildet. Der alte Humanismus betrieb den Unterricht in den alten Sprachen in dem Sinn, daß die Schüler dadurch zur Fortsetzung der alten Litteratur befähigt werden sollten: durch lange geübte Imitation wollte man erreichen in Sprache, Form und Sinn der Alten zu reden, zu dichten, zu philosophieren. Das Ziel war an sich ein unmögliches. Um die Mitte des 17. Jahrhunderts ist es überall aufgegeben. Der Unterricht geriet damit ins Schwanken. Er versuchte sich zu gestalten als bloßer Sprachunterricht: Latein war in Deutschland noch Sprache der Universität und der wissenschaftlichen Litteratur, und Griechisch und Hebräisch waren dem Theologen für das Quellenstudium unentbehrlich. Die Litteratur der Alten erschien als eine ziemlich überflüssige Zugabe, die bloß dem einen und andern Gelehrten als Fundgrube für polyhistorischen Sammelfleiß diente. Das ist wesentlich der Standpunkt der Hallischen Pädagogik. Die Göttinger Pädagogik findet für die alte Litteratur neue Verwertung: nicht um sie fortzusetzen, muß man sie studieren, sondern um sie zu genießen und durch Bildung des Urteils und des Geschmacks an dem in seiner Art Vollkommensten sich für eigene und eigentümliche Hervorbringungen in Philosophie und Wissenschaft, in Kunst und Dichtung vorzubereiten. Es ist das Zeitalter Goethes, auf welches Gesner weissagt.

Durch diese Anschauung von dem Zweck des Unterrichts wird nun die Behandlung bestimmt. Es handelt sich um die Erwerbung der Fähigkeit, die Alten wirklich zu lesen. Gesner findet, daß der

herkömmliche Schulbetrieb diesem Ziel nicht angemessen sei. Er hat sich hierüber in der Vorrede zu seiner Liviusausgabe (1743) ausgesprochen. Gewöhnlich sei in den Schulen eine Art die Alten zu lesen, welche er die statarische nennt, und welcher er eine kursorische gegenüberstellt. Er beschreibt jene so: eine Stelle wird zwei- bis dreimal gelesen und erklärt, dann repetiert, imitiert und appliziert, um dadurch die Worte und Sentenzen des Schriftstellers dem Schüler völlig zu eigen zu machen. Nach drei, vier Tagen, oder auch erst nach acht, nimmt man ein neues Bröckchen vor. So bringt man in einem Jahr ein Buch des Cicero oder Cäsar, eine Komödie des Terenz durch. Am Ende desselben ist der Schüler völlig unfähig zu sagen, was darin steht, er hat nichts als Wörter gelesen. Von dem Inhalt, der Form und Schönheit des Ganzen hat er keine Ahnung. Er hat bei der Lektüre des Homer, des Virgil, des Curtius nur eine Empfindung gehabt: Langeweile. Dagegen den Telemach, Robinson, Gullivers Reisen liest auch der Träge von Anfang bis zu Ende ohne Nötigung. Warum? weil die Erwartung beständig gespannt und befriedigt wird. Wenn wir jene so läsen, wie diese, sie würden nicht minder anziehend sein. Das bedeutet die kursorische Lektüre.

Allerdings, der Unterricht kann nicht mit solcher Lektüre beginnen. Erst müssen einige grammatisch-lexikalische Kenntnisse erworben sein, was am besten geschieht durch Einübung des Notwendigsten an einem Text. Sobald aber die Elemente gelernt sind, wird die Kenntnis der Sprache am besten erweitert und befestigt durch Lektüre. Fertigkeiten werden nicht erworben durch Redenhören von der Sache, sondern durch Übung. So steht es auch mit dem Lesen. Sache des Lehrers ist es, die Aufmerksamkeit beständig auf den Inhalt zu spannen: was will der Schriftsteller? wie bewirkt er es? wie begegnet er Einwendungen? wie braucht er Beispiele, Gleichnisse, Zeugnisse, zum Schmuck und zur Verdeutlichung? In einer Historie wird darauf geachtet: wer thut was? wann? in welcher Absicht? mit welchen Hilfsmitteln? gegen welche Hindernisse? mit welchem Erfolg? Solche Lektüre ist interessant und das Interesse fördert das Verständnis und das Verständnis des Ganzen befestigt das Behalten des Einzelnen an Wörtern, Wendungen und Gedanken. — Aber wirft man ein, es ist schwer es dahin zu bringen, die Alten so zu lesen. — Wohl, aber bringt ihr es nicht dahin, dann besser sie niemals angerührt haben. Und es ist nicht so schwer, wenn man, nach Erlernung der Elemente, vom Leichteren anfängt, das zu Schwere einstweilen überschlägt, meist kommt, wenn man nur weiter geht, das Verständnis dann von selbst. Der erste Sieg Alexanders war das Werkzeug des zweiten. —

In zwei einflußreichen Stellungen hatte GESNER Gelegenheit, seine Ansichten in die Wirklichkeit hineinzutragen, als Rektor der Leipziger Thomasschule (1730—1734), sodann als Professor in Göttingen (1734 bis 1761). Auf die Thätigkeit in der ersten Stellung nimmt er in seinen Schriften oft Bezug. Nach kurzem Schwanken hatte er die an der Thomasschule eingeführten lateinischen Kompendien mit den Klassikern vertauscht (Isag. § 119). Er erzählt (in jener Liviusvorrede), wie er mit seinen Schülern den Terenz in wenig Monaten ganz gelesen und wie aufmerksame Leser derselbe nun gehabt. Dagegen sei es mit des Euripides Phönissen, die er auf Wunsch der Schüler gleichzeitig begonnen, nicht gegangen; die Fertigkeit im Lesen des Griechischen sei noch zu gering gewesen, als daß ein rasches Fortschreiten sich hätte thun lassen; so sei man an den Wörtern hängen geblieben und der Sache überdrüssig geworden. ERNESTI, sein Kollege und dann Nachfolger an der Thomasschule, berichtet in dem in Form eines Briefes an RUHNKEN geschriebenen kurzen Lebensabriß[1] über seine Art zu lesen: richtiges Verständnis war das erste, das zweite ein Gefühl für die Trefflichkeit und Schönheit der Sprache und der Gedanken; vor allem aber lag ihm daran, daß sie den Zusammenhang des Ganzen und die Behandlungsweise auffaßten. Daher ging er schnell vorwärts und hielt darauf, daß die Lektüre eines Autors ununterbrochen und rasch vollendet werde. So wurden z. B. zeitweilig die Briefe oder die Reden Ciceros in sechs Stunden wöchentlich gelesen.

Wie in Leipzig die Schüler, so lehrte er in Göttingen die Lehrer. Besser für ihren Beruf vorbereitete Lehrer, das war das allgemein gefühlte Bedürfnis. In der Vorrede, mit welcher BUDDEUS die *Institutiones scholasticae* einführte, nennt er als den Ursprung des ganzen Übels, daß den Schulen Leute vorgesetzt werden, die zu allem eher als zu Lehrern taugen, die weder richtig zu denken noch zu lesen noch auch zu reden im stande seien; diese schickten dann wieder die schlecht vorbereiteten Schüler auf die Universität. Von jenem Übel aber sei die wichtigste Ursache, daß die Universitäten die Vorbereitung für das Lehramt fast ganz vernachlässigten. Was der Theolog oder der Jurist oder der Universitätsgelehrte brauche, das werde auf den Universitäten gelehrt, nicht aber das, was der Schulmann brauche. Man müsse also zum Schulamt Leute nehmen, die für ein anderes Amt vorbereitet seien. So gehe die Ursach der Verderbnis im Kreis herum. Dieses habe ihn bewogen, die Schulsachen sowohl selbst zu behandeln, als auch die Abfassung der vorliegenden Schrift zu veranlassen.

[1] *Narratio de Gesnero*, abgedruckt in *Biogr. acad. Gotting.* I. 309 ff.

Das *seminarium philologicum*, welches an der Göttinger Universität durch Gesner errichtet und beinahe 25 Jahre geleitet wurde, ist in dieser Gedankenfolge entstanden; ohne Zweifel ist das Hallische Beispiel, das Buddeus vor Augen gehabt hatte, hierzu wirksam gewesen. Als den Zweck des Instituts bezeichnet das Einführungsmandat der Schulordnung: „gute geübte Schullehrer zu bekommen, als woran es den meisten Orten fehlet, und zu dem Ende eine gewisse Anzahl von solchen Leuten, so sich dem Lehramt gewidmet, auf unserer Universität zu denen Schul-Studiis, einer guten Lehrart und übrigen Erforderungen eines tüchtigen Schulmannes anführen zu lassen, damit denen, so Schulstellen zu besetzen haben, oder sonst für die ihrigen gute Lehrer suchen, Gelegenheit gemacht werde, solche anzutreffen.“ Das Seminar ist der Schlußstein der Schulordnung. Es handelt sich dabei nicht um Erziehung gelehrter Philologen, sondern durchaus um Schulmänner. Das geht auch aus der ganzen Einrichtung desselben hervor. Die Mitglieder, es sind ihrer neun, sind Theologen. Außer ihrem theologischen Kursus werden sie angehalten, einen philosophischen Kursus durchzumachen, der alle Lehrfächer der philosophischen Fakultät umfaßt: Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie; die im engeren Sinn philosophischen Disziplinen wird der Vorsteher des Seminars ihnen nach Ernestis *Initia* vortragen und sie darüber wöchentlich einmal lateinisch disputieren lassen. Ferner trägt er ihnen (ohne andere auszuschließen) in zwei täglichen Stunden vor: eine allgemeine Anweisung zu dem Informationswerk (die *Institutiones* werden zu Grunde gelegt); lateinische und griechische Grammatik, mit beständiger Hinweisung auf den Schulunterricht; und in derselben Weise lateinische und griechische Autoren, um die schulmäßige Behandlung zu zeigen; dazu das Nötigste aus der Rhetorik, Poetik und den Altertümern. Endlich, damit die Seminaristen Gelegenheit haben mögen, selbst Hand an das Informationswerk zu legen, sollen sie einerseits ermahnet werden, den Umgang mit Kindern überall zu suchen, im besondern aber zu einiger Information in der Göttingischen Stadtschule zugelassen werden.

Die Auffassung, welche Gesner von der Bedeutung des Altertums für den Unterricht hat, steht in engster Beziehung zu seiner Hochschätzung der Griechen. „Die griechischen Schriftsteller sind die Quellen, aus welchen die alten Römer ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergeholet, aber kaum einen geringen Teil in ihre noch vorhandenen Schriften gebracht, wie der Augenschein klärlich ausweiset“. So die Schulordnung (§ 120), so schon die *Institutiones* (S. 83 ff.): weder die Wissenschaften kann man völlig selbständig treiben, noch auch nur die lateinische Sprache gründlich verstehen ohne Griechisch. „Daher

müssen in den öffentlichen Schulen die, so bei dem studieren bleiben sollen, sich nicht eigenmächtig den griechischen Lektionen entziehen, als wodurch sie sich selbst einen unersetzlichen Schaden zuwege bringen und ihre Thorheit zu spät beklagen. Wer überhaupt Lust zum studieren hat, kann nicht besseres zu seinem künftigen Vergnügen thun, als daß er in dieser Sprache einige Vollkommenheit zu erlangen suchet."

Die Behandlung des griechischen Unterrichts entspricht natürlich seinen schon dargelegten allgemeinen Grundsätzen. Das Schreiben des Griechischen werde noch vielfach geübt, so bemerken die Institutionen (p. 90), es sei gänzlich vergeblich: Wort für Wort werde aus dem Lexikon zusammengesucht, mit der Rücksicht, daß von mehreren, die sich darbieten, das in der Flexion leichteste gewählt werde. Dies jammervolle Flickwerk übergäben sie dann dem Lehrer, der es notdürftig von grammatischen Fehlern reinige. Diese Übungen unterlasse man gänzlich: wir brauchen nicht Griechisch zu schreiben, wer wollte es auch lesen? sondern nur zu verstehen. Das Verstehen aber kommt durch Übung im Lesen. Sobald die Elemente der Formenlehre mehr durch Übung als durch Auswendiglernen eingeprägt sind, führe man die Schüler zur Lektüre leichter Autoren, der Fabeln des Aesop, einiger Dialoge des Lucian, des Evangeliums Lucas und der Apostelgeschichte. Homer, den einige für den ersten Anfang vorgeschlagen haben, wofür er aber zu schwer ist, mag nun folgen; mit Recht ist er von den Griechen selbst als *pater atque fons ingeniorum et omnis doctrinae* verehrt worden. Als besonders nützliche Übung empfiehlt Gesner wiederholt die Übersetzung aus dem Griechischen in das Lateinische, wie er überhaupt der durchgängigen Vergleichung der beiden Sprachen und Litteraturen das Wort redet. — Etwas anders wird in der Isagoge (§§ 148 ff.) die Lektüre geordnet. Ich teile aus dem losen und interessanten Geplauder der Kollegs das Hergehörige kurz mit. Mit Homer anfangen wäre das allerbeste, wenn es ginge, denn er ist ganz besonders geeignet für Knaben. Es geht aber nicht, schon darum nicht, weil unsere Schulmeister Theologen sind und den Stil des neuen Testaments für weitaus den schönsten und reinsten halten: ein hinlängliches Anzeichen ihrer Kenntnis des Griechischen. Was würden sie sagen, wenn der dem neuen Testamente vorgezogen würde, den sie einen blinden Heiden nennen? Auch Xenophon und Arrian wären an sich besser zur Einführung in die griechische Sprache geeignet. Aber wie die Dinge jetzt liegen, muß man mit dem neuen Testament den Anfang machen: am Schluß des Schulunterrichts wird verlangt, daß sie es wörtlich übersetzen können, und die meisten lernen wegen des neuen Testaments überhaupt Griechisch: also man strecke sich nach dem Ziel. Und sicherlich können die

Schüler eine Menge Wörter dabei lernen. Man fange also an mit der ersten Epistel Johannis, wo dieselben Wörter öfter wiederkehren, gehe dann über zu dem Evangelium desselben und endlich zu den übrigen Evangelisten. Dann aber füge man Chrestomathien hinzu. Ich liebe die Chrestomathien.[1] Mein Büchlein hat das Studium des Griechischen in Deutschland von neuem entzündet, es ist häufig und in großen Auflagen abgedruckt und eine ganze Anzahl unter ähnlichen Namen sind nachgefolgt. Chrestomathien sind besser als ganze Bücher, 1) weil man die letzteren nicht immer haben kann. Will ich ein griechisches Buch drucken lassen, so fragt der Verleger: Lesen Sie darüber? — Ja. — Wie viele Zuhörer haben Sie? — Da ich hierauf eine bestimmte Antwort nicht geben kann, so ist die Verhandlung zu Ende. Etwas anders liegen die Dinge in Leipzig, wo eben der Plato ganz gedruckt wird. Doch diesem ließe sich abhelfen; ich könnte auf meine Kosten drucken lassen. Aber es kommt ein anderes dazu: 2) die jungen Leute müssen von mehreren griechischen Autoren einen Geschmack kriegen. Dann suchen sie selbst mehr und können sich überall helfen. Haben sie bloß einen einzigen Schriftsteller gelesen, so stehen sie ratlos vor den übrigen. Freilich muß eine Chrestomathie nicht bloß einige herausgerissene Gedanken enthalten. So ist kürzlich eine Platonische Chrestomathie erschienen von einem gewissen Müller; ich freute mich sehr, als ich es sah, aber die Freude war nicht von Dauer; denn es sind dort bloß einige Gleichnisse, Wendungen, Sentenzen zusammengestellt. Es hätten aber vielmehr der eine und andere der kleineren und leichteren Dialoge, z. B. die Apologie u. a., ferner ganze Reden und Gespräche mitgeteilt werden sollen, daß die ganze Vortragsweise daraus erkennbar würde. Ferner die Proömien, die sehr schön und leicht sind; aus ihnen kann man auch über die Sitten und Gebräuche manches lernen. Und hierzu mag man dann noch einige Schriftchen des Xenophon, Plutarch, Homer, Hesiod, Theognis und der Tragiker nehmen, die für die Schullektüre vielfach herausgegeben sind.

Man begegnet hin und wieder noch tadelnden Bemerkungen über den Gebrauch von Chrestomathien. Der Tadel findet auf die Gesnerschen Chrestomathien jedenfalls keine Anwendung. Es waren nicht Lichtstrahlensammlungen, sondern Zusammenstellungen von mehr oder minder umfangreichen und abgeschlossenen Stücken. Vor allem war es der buchhändlerisch-ökonomische Gesichtspunkt, dem sie ihre Entstehung verdankten: der Schüler konnte weder die ganzen Autoren,

[1] Gesner hat deren mehrere verfaßt, außer der hier erwähnten *Chrestomathia Graeca* (1731) auch eine *Ciceroniana* (1716) und *Pliniana* (1723).

noch die einzelnen Schriften kaufen, jene nicht, weil sie zu teuer, diese nicht, weil sie nicht zu haben waren. Gelesen wird übrigens gegenwärtig nicht minder als zur Zeit GESNERS in chrestomathischer Auswahl. Unsere Schulen bringen so wenig, als die damaligen, die ganzen Schriftsteller durch, sondern sie lesen, ganz nach GESNERS Rat, von mehreren Historikern, Philosophen, Rednern, Dichtern je ein paar Abschnitte oder Stücke. Wir könnten unsere griechische Lektüre ebenfalls in einen Band zusammendrucken und binden lassen, wie GESNER in der griechischen Chrestomathie Stücke aus Herodot, Thucydides, Xenophon, Theophrast, Aristoteles, Plutarch, Sextus Empirikus, Lucian hat zusammendrucken lassen. Es unterbleibt, weil wir jetzt die Sachen, ganz oder in Bruchstücken, jederzeit um ein paar Groschen kaufen können. Übrigens wäre eine kleine Auswahl aus den weniger zugänglichen Autoren, wie den Lyrikern, den späteren Philosophen, — die sehr mit Unrecht gegenwärtig so gänzlich vernachlässigt werden; es giebt doch wohl kaum eindringlichere Moralprediger als Epiktet und Marcus Aurelius, namentlich für die Jugend — eine ganz angemessene Ergänzung unserer üblichen Schullektüre; wozu denn auch Stobäus und Diogenes Laërtius manches beisteuern könnten. Ja man möchte sagen, für unsere fragmentarische Art der Lektüre, bei der wir ein Drama im Verlauf von sechs Monaten lesen, sei ein fragmentarischer oder aphoristischer Text am allermeisten angemessen.

Wie es übrigens zu GESNERS Zeit mit den griechischen Studien stand, das ergiebt sich aus der Anweisung der Schulordnung für die Behandlung des Griechischen im philologischen Seminar. „Sind die *auditores,*“ heißt es § 27, „darnach beschaffen, so ist es nicht unmöglich, neben der grammatikalischen Anleitung und Wiederholung den größten Teil des neuen Testaments durchzubringen, indem der Lehrer den Zuhörern, die den griechischen Text vor Augen haben, nur eine buchstäbliche Übersetzung lateinisch vorsagt, und allein bei den grammatikalischen oder anderen Anmerkungen, die den Umständen nach unentbehrlich sind, sich etwas aufhält. Mehrere Bekanntschaft mit der griechischen Sprache und den vornehmsten Skribenten zu erlangen, wird auch *Gesneri Chrestomathia Graeca* in einem halbjährigen *Collegio* durchgelesen und dadurch die Leute in den Stand gesetzt, *Herodotum, Thucydidem, Xenophontem, Plutarchum* u. s. f. für sich zu lesen. Es bleibt auch, weil man mit Leuten zu thun hat, welche der Grammatik nunmehr größtenteils mächtig sind, so viel Zeit übrig, daß ein paar Bücher *Homeri* und andere Proben der griechischen Poeten hinzugethan werden können.“ Auch bei anderen Universitäten kommt der Gebrauch von GESNERS Chrestomathie häufig vor. — Bezeichnend ist auch, wie

Gesner die Weglassung der sonst üblichen Lateralversion motiviert: er halte sie für die Pest der griechischen Studien; sie hinderten den Schüler Griechisch zu lernen und verdürben sein Latein. Statt dessen sei ein Wörterverzeichnis beigegeben.

Man sieht nach allem, daß es ein völlig neuer Gesichtspunkt ist, aus welchem Gesner den klassischen Unterricht behandelt. Wenn man die Geschichte der Schulen nach der Verschiedenheit des Prinzips der klassischen Lektüre einteilt, dann kommt man auf zwei große Abschnitte, von denen der erste die Schulen unter der Herrschaft des althumanistischen Prinzips: Lektüre zum Zweck der Imitation, der zweite, mit Gesner anhebend, das allmähliche Durchdringen des neuhumanistischen Prinzips: Lektüre um der allgemeinen Bildung willen, zum Inhalt hat. —

Ich füge noch aus den Göttinger Vorlesungsverzeichnissen über Gesners Lehrthätigkeit ein paar Nachweisungen hinzu. Im Lektionskatalog vom Sommer 1738, wo zum erstenmal vom Seminar die Rede ist, kündigt er an: 1. *Publice interpretabitur Institutiones rei schol. a se editas, quibus non iis modo inservire studebit, qui ad hoc vitae genus animum applicuere, sed quicunque philologicarum rerum quasi breve quoddam curriculum peragere e re sua duxerint, ut ad reliqua veniant paratiores.* 2. *Privatim in gratiam seminarii Ernesti Initia interpretando, interrogando, disputando pertractabit.* 3. *Epistolas Ciceronis ad diversos,* 4. *Chrestomathiam Graecam volentibus explicabit.* — Im folgenden Winter zeigt er an: Fortsetzung der Vorlesungen über die *Initia. Alia hora Grammaticae tum Latinae et Graecae, tum Germanicae adeo fundamenta ita persequetur, ut in universum linguarum istarum rationes illustrentur et via maxime compendiaria ostendatur, qua superari maxime ardua institutionis scholasticae pars possit. Volentibus Epistolas Plinii jun., quae hoc ipso tempore eduntur et Chrestomathiam Graecam interpretabitur. Disputandi et commentandi scribendique exercitationes domi suae urgebit alacriter.* — Im Winter 1739 wird Homer gelesen, der dann öfter wiederkehrt. Daneben häufiger das neue Testament und die Chrestomathie, wozu oft eine Repetition der Grammatik angeboten wird. Hin und wieder werden auch Sophokles, Euripides, Aristophanes, Callimachus, Aelianus *(invitante nova editione)*, Pindarus (1760: *Pindarici fontis haustus, qui non expallescunt, ad eos deducet)* erklärt. Die letzte Anzeige (S. 61) bietet als *publicum* an: *aliquot tragoedias et comoedias Aeschyli, Sophoclis, Euripidis, Aristophanis, quae cum maxime ad hunc usum typis exprimuntur.*

An Gesner schließt sich Johann Aug. Ernesti (1707—1781). Geboren zu Tennstädt in Thüringen, gebildet zu Schulpforta und auf den beiden sächsischen Universitäten Wittenberg und Leipzig, war er seit 1731 Gesners Kollege an der Thomasschule zu Leipzig. Nach dessen Abgang übernahm er das Rektorat der Anstalt (1734), das er 28 Jahre lang verwaltete. Seit 1742 war er daneben außerordentlicher, seit 1756 ordentlicher Professor der Eloquenz; dazu übernahm er 1759 eine Professur der Theologie.[1]

Ernestis gymnasial-pädagogische Ansichten, sowie sein Urteil über das bestehende Schulwesen lernt man aus mehreren Schulreden kennen, zu denen das Rektorat ihm Veranlassung gab.[2] Im Jahre 1736 handelte er *de intereuntium humaniorum litterarum causis;* er führt die Erfolglosigkeit des Unterrichts in den klassischen Sprachen wesentlich auf das zurück, was Gesner die statarische Lektüre genannt hatte. Die Lehrer hätten selbst von den Alten wenig gelesen, sie besäßen weniger Kenntnis der Alten, als Kenntnisse über die Alten; ihr Verlangen und Stolz sei, eine gelehrte Abhandlung aus allerlei Thesauren, Wörterbüchern, Indices herauszuquälen. Hierzu leiteten sie denn auch die Knaben an. „Kaum haben diese das zwölfte Jahr hinter sich und die Fabeln des Phädrus und Terenz notdürftig nach der Grammatik verstanden, denn von einem wirklichen Lesen ist nicht die Rede, so werden sie zu den Thesauren des Gruterus, Graevius, Gronovius, zu den kritischen Kommentaren über die alten Autoren, zu den Numismatikern u. s. f. abgeführt und aus ihnen Gelehrsamkeit zu erwerben angeleitet. Es ist kein Wunder, daß die jungen Leute dabei zu Grunde gehen. Denn natürlich brüsten sie sich nun mit dieser Gelehrsamkeit, führen die Namen der Meursius, Salmasius, Casaubonus, Heinsius u. s. w. mit großer Genugthuung im Munde und erregen dadurch das Staunen der Unkundigen.“ Dazu komme ein anderer Mißbrauch: die Lektüre der Alten selbst diene nur zur Erwerbung eines Schatzes von Redewendungen, Floskeln und Elegantien. „Durch das Studium der Phraseologie wird bewirkt, daß die jungen Leute es selten zu einer leidlichen Fertigkeit im Schreiben bringen, daß sie die Eleganz in geblümten Wendungen suchen, daß sie sich um die Gesamtformung der Rede nach dem Muster der Alten nicht kümmern, endlich daß sie auf die Meinung fallen, gut schreiben bestehe darin, nichts zu sagen, was sich nicht mit denselben Wörtern und Silben bei den Musterschriftstellern finde: welche Meinung das gewisseste Anzeichen des *stupor paedagogicus,* der Schuldummheit oder Dummschulung, ist.“

[1] Eckstein, in der Encyklopädie von Ersch und Gruber und von Schmid.
[2] Ernesti, *Opuscula varii argumenti*, Leipzig 1794.

Ernesti hat über dies Phänomen, das ihn und Gesner öfter beschäftigt und wofür sie den stehenden Terminus erfunden haben — Gesner nennt es auch den Psittacismus oder die Papagoykrankheit, das große Gebrechen der Gelehrten (Deutsche Schr., 297) — ausführlich in einer Rede vom Jahre 1738 gehandelt, deren bezeichnendes Thema ist: *majus utiliusque esse Latinos auctores intelligere, quam probabiliter Latine scribere et plerumque illud non posse, qui hoc possit:* „Der *stupor paedagogicus* entsteht aus der Lektüre der Alten notwendig, wenn diese ausschließlich auf den Stil gerichtet ist. Man sieht dann nichts davon, was gesagt wird, wie es gesagt wird, mit welcher Kunst und Grazie es gesagt wird, sondern nur *formulae laudandi, rogandi, monendi,* die zu künftigem Gebrauch eingeheimst werden. So kommt es, und das habe ich bei manchen beobachtet, daß sie, wenn sie eine Schrift gelesen haben, auch sie ins Deutsche übersetzen können, auf keine Weise im Stande sind den Inhalt und die Ausführung anzugeben, dagegen vortrefflich Bescheid wissen, wenn man sie nach den vorkommenden Phrasen und Formeln fragt. Und so gehen die Jungen dümmer aus der Schule als sie hineingekommen sind.“

Wie sollen wir denn also die Alten lesen? Um der Sachen willen oder, mit Graevius, *ut sapere discamus,* daß wir klüger und urteilsfähiger werden; das ist die Antwort beider Reden. Wenn wir das nicht erreichen, dann sollten wir wahrlich nicht so viele gute Stunden daran setzen. Handelte es sich bloß darum, was die gewöhnliche Meinung ist, gute Wörter und Wendungen bei der Lektüre zu lernen, dann hätten diejenigen ganz Recht, welche Kompendien der Theologie und Moral, oder christliche Virgile und Terenze und solches Zeug in die Schule einführen wollen. Aber es handelt sich um etwas anderes; darum nämlich, „daß wir von klein auf in Verkehr mit den weisesten und feinst gebildeten Männern die Lehren der Philosophie und Lebensweisheit in uns aufnehmen, sodann daß wir lernen Klarheit, Würde, Anmut, Scharfsinn, Gewähltheit, Feinheit der Sprache und aller Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmählich uns selber aneignen.“

Wie in der Auffassung von der Bedeutung und dem Ziel des altsprachlichen Unterrichts zwischen Ernesti und Gesner völlige Übereinstimmung besteht, so auch in der Ansicht, daß derselbe durch einen sachwissenschaftlichen Kursus ergänzt werden müsse. Ernesti hat für diese andere Seite des Gelehrtenschulunterrichts selbst ein Handbuch verfaßt, jene vielgebrauchte Encyklopädie der Schulwissenschaften, welche unter dem Titel: *Initia doctrinae solidioris* 1755 zum erstenmal erschien. Sie enthält die Elemente der Mathematik, einen Abriß der Psychologie,

Ontologie, natürlichen Theologie, Logik, Rechtsphilosophie, Ethik, Politik, endlich der Physik, mit Einschluß der Astronomie und Physiologie. Den späteren Ausgaben ist auch die Rhetorik angeschlossen. Ernesti ist wie bemerkt in der Philosophie Chr. Wolfs Schüler. —

Wie Gesner, so fand auch Ernesti Gelegenheit, seine gymnasialpädagogischen Grundsätze in einer Schulordnung niederzulegen; er ist Urheber der zweiten berühmten Landesschulordnung des 18. Jahrhunderts, der kursächsischen vom Jahre 1773 (Vormbaum, III, 613—699). Als den Zweck des altsprachlichen Unterrichts, namentlich in den drei eigentlichen Gelehrtenschulen des Landes, bezeichnet er hier: 1) die alten Schriftsteller zu verstehen und auszulegen; 2) sie im Reden und Schreiben, und zwar nicht bloß in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen, mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen; 3) allerlei nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen. Hierzu ist notwendig die sprachliche, sachliche und ästhetische Auslegung; „wenn sie mit der Erklärung (in sprachlicher und sachlicher Hinsicht) fertig sind, sollen sie den Text noch einmal durchgehen und zeigen, wie wohl die Worte gewählet, wie schicklich, nötig und zierlich die Beiwörter, wie schön die *tropi* und Figuren sind; wie ordentlich und leicht die Perioden, wie natürlich die Sachen in den Erzählungen, Beweisen u. s. w. geordnet und verbunden sind. Endlich sollen sie die zum Ausputze eingestreueten Gedanken, Sinnsprüche und Betrachtungen, auch Gleichnisse, anmerken, auch daß und wo sie jedesmal am rechten Orte und also natürlich und ungezwungen angebracht sind.“ Schneller und nur kursorisch wird man die Schriftsteller lesen, welche wesentlich durch die Sachen und nicht durch die Form Wert haben, z. B. Justinus, Livius, Cicero *de officiis*. — Als Schullektüre im Griechischen wird für die dritte Klasse der Evangelist Lukas und die Apostelgeschichte, für die zweite Xenophon und Gesners Chrestomathie, für die erste etwas aus Homer, Sophokles' Ajax, Euripides' Phönissen, eine Rede des Isokrates, Demosthenes oder Lykurgs, oder auch ein Dialog Platos vorgeschrieben. Auch wird eine Stunde für die Geschichte der alten Litteratur angesetzt. Die griechischen Schriftsteller werden erst ins Deutsche, dann auch ins Lateinische übersetzt. Wenn griechische Dichter gelesen werden, soll denjenigen, so zur griechischen Sprache sonderlich Lust haben, auch das notwendigste von Prosodie und Metrik gelehrt oder wenigstens gesagt werden, wo es zu finden. Wie der erste Anfang des Unterrichts im Griechischen zu machen, ist in dem achten Kapitel der Ordnung für die Lateinschule ausgeführt.

Das sechste Kapitel handelt von dem Unterricht in den Künsten und Wissenschaften. Geschichte und Geographie soll der Rektor in der

ersten Klasse in einjährigem Kursus vortragen, ohne viel Detail, namentlich wird Sparsamkeit in den Jahreszahlen empfohlen, es komme nur auf den Synchronismus an. Die Redekunst und die Philosophie sollen nach Ernestis *Initia* in den beiden oberen Klassen vorgetragen werden; von der letzteren in der unteren Klasse „die Lehre von der menschlichen Seele, in welcher die Gründe der Vernunft- und Sittenlehre enthalten sind, nebst der Lehre von den allgemeinen Begriffen der Dinge überhaupt. In der ersten Klasse soll hierauf die Vernunftlehre, die natürliche Theologie und Sittenlehre vorgenommen werden, wobei der Zusammenhang der ersteren mit der Offenbarung zu zeigen und in Absicht auf die Sittenlehre Gellerts moraliche Vorlesungen zu gebrauchen sind.“ Von der Mathematik sollen außer der Rechenkunst in den beiden oberen Klassen die Anfangsgründe der Geometrie (nach Wolf und Ernesti) mit einem und dem anderen Teil der angewendeten Mathematik, besonders Astronomie, Mechanik und Civilbaukunst gelehrt werden. Bei dem geometrischen Unterricht, bei welchem es sich besonders darum handelt, „zum Denken über abstrakte Dinge und zur Ordnung und Deutlichkeit zu gewöhnen“, soll so viel als möglich die Erfindungskraft ins Spiel gesetzt werden. Haben einige zu diesen Dingen besondere Lust, so mögen sie durch Privatlektionen weiter gebracht werden.

Auch Ernestis Anschauungen sind durch zahlreiche Schüler zunächst in die sächsischen Schulen, aber auch in weitere Kreise getragen worden; ich nenne unter ihnen Krebs, Rektor zu Grimma, Fischer, Nachfolger Ernestis an der Thomana, Gottleber, Rektor zu Annaberg, dann zu St. Afra, Bauer, Rektor zu Lauban und Hirschberg, Schmieder, Rektor in Halle, Gurlitt, Rektor in Kloster Bergen und später in Hamburg. Mehrere unter den genannten Männern sind auch als pädagogische Schriftsteller bekannt; die beiden ersten haben wie Ernesti selbst, den neuhumanistischen Schulbetrieb gegen die Basedowsche Pädagogik verteidigt.

Ich füge hier ein Bild aus dem Leben einer sächsischen Fürstenschule ein, das der bekannte Pädagog Dinter in seiner Selbstbiographie (S. 28 ff.) gezeichnet hat; er war 1773—1779 Alumnus in Grimma, unter dem Rektorat des eben genannten Krebs. Er berichtet: Latein war die Hauptsache; Primaner und Obersekundaner sprachen mit den Lehrern nie anders als Latein. Einen Schnitzer hätte der Rektor einem Primaner kaum verziehen. Aber er war ein Mann der Freiheit; selbstgewählte Arbeit fördert, das war sein Prinzip. „Meine Herren Kollegen wollen“ sagte er einmal in der Klasse, „ich soll euch Primanern mehr zu thun geben. Aber ich lasse das wohl bleiben.

Wenn ich meinen Primanern zu viel Zwangsarbeit auflege, so ziehe ich faule Studenten.“ Monatlich einmal gings auf die Bibliothek; jeder erbat sich nach Belieben ein Buch, natürlich aus dem Gebiet des klassischen Altertums; beim Zurückgeben wurde nach dem Inhalt gefragt: Dinter hatte sich in Tertia Ovids Metamorphosen, in Sekunda den Livius zum Hauptgegenstand des Privatfleißes erwählt: „ich hatte sie so studiert, daß ich sagen konnte: lies mir aus den Verwandlungen die erste Häfte eines Verses, so will ich dir die zweite sagen: lies mir eine Seite aus meinem Livius vor, so will ich dir sagen, ob sie in meiner Ausgabe rechts oder links steht.“ Er gewann zwei Wetten auf diese Weise. Im letzten Jahr schrieb er eine Abhandlung *de prodigiis Livianis.* Natürlich war er auch ein gewandter lateinischer Poet. Gelegentlich wurden auch deutsche Verse gemacht: bei einem Redeaktus, welchen die Primaner privatim in der Fastnachtswoche 1777 veranstalteten, hielt Dinter eine Rede in deutschen Hexametern über die Herrlichkeit Jesu in seiner tiefsten Erniedrigung. Das Griechische stand in zweiter Linie; Hebräisch lernte er freiwillig von seinem Obergesellen. Mathematik war so ziemlich Sache des freien Willens; Naturgeschichte, deutsche Litteratur und Sprache fehlte auf dem Lehrplan ganz. Geographie wurde nach Pomponius Mela, Geschichte nach Niemeyers Tabellen gelehrt. Alle diese Dinge trieb Dinter mit Eifer auf der Universität, sei es nach Vorlesungen oder durch Privatunterricht, lernend und lehrend.

„Je drei Schüler von verschiedenen Klassen, sie wurden Ober-, Mittel- und Untergeselle genannt, hatten eine Wohnstube und eine Schlafkammer gemeinschaftlich inne. Der Obergeselle führte die Aufsicht über die beiden andern, der Mittelgeselle über den Untergesellen. Jeder Obergeselle machte sich einen Ruhm daraus, Ordnung in seiner Stube zu halten, vorzüglich neu eingetretene Schüler gut heranzubilden. Der Obergeselle gab beiden, der Mittelgeselle dem Untergesellen leichte, nicht über zwei Seiten lange Arbeiten auf und hatte die Verpflichtung, sie zu korrigieren. So bekamen die Jünglinge Ehrgefühl: ich habe Untergebene auf meiner Stube, vor ihnen darf ich mich nicht beschimpfen. Man gewöhnte sich ans Mitteilen, Unterrichten, half den jüngeren Brüdern bei der Vorbereitung auf die Lektionen und lernte akkurat korrigieren. Die erwähnten Arbeitsbücher, *Privata* genannt, wurden nach fünf Wochen einem Lehrer vorgelegt, der wohl noch Zensuren, oder auch nur *vidi* darunter schrieb.“ Mit Freude und Dank erinnert sich Dinter seiner Ober- und Untergesellen. Unter anderen hatte er zwei Söhne des berühmten Kanzlers Kramer in Kiel als Untergesellen; ein Brief des Vaters dankte ihm für seinen Eifer:

„dem Primaner that ein Anschreiben von einem solchen Mann wohl und feuerte ihn noch mehr an.“ — Gewiß ein höchst fruchtbares Verhältnis für die moralische nicht minder als für die intellektuelle Entwickelung beider Teile; wie begierig ist die Jugend in diesem Alter zu lehren und zu leiten. Es ist gewiß als ein ungünstiger Nebenerfolg der Entwickelung des Unterrichtswesens in dem letzten Jahrhundert anzusehen, daß jetzt ein junger Mann in der Regel 24—26 Jahre alt wird, ehe er aus der bloß passiven Beteiligung an Unterricht und Zucht heraustritt. Das *docendo discimus* ist eine große Wahrheit und es gilt nicht bloß von den Wissenschaften, sondern auch vom Leben. — Einer seltsamen Einrichtung mag noch gedacht werden: zwischen Zubettgehen und Einschlafen wurde etwas, was der Obergeselle zu lernen aufgegeben hatte, viermal in der Woche etwas Lateinisches, zweimal etwas Griechisches, Sonntags die Predigt, im Dunkeln verhört und durchgegangen. Auf der Gallerie vor den Schlafkammern ging ein Lehrer oder ein Inspektor (einer der sieben ältesten Primaner) auf und ab und hörte, ob ordentlich doziert wurde. Mit einem Hammer klopfend gab er das Zeichen zum Aufhören. „Das gab Kraft und Übung aus dem Kopfe zu dozieren.“

Dinter erinnert sich gern der Jahre. In Hinblick auf manches, was anders geworden war (er schrieb diese Erinnerungen als Konsistorial- und Schulrat in Königsberg im Jahre 1829), sagt er: „Vom Sophokles und Euripides wußte ich nicht, was unsere jetzigen Primaner wissen und Kegelschnitte berechnen konnte ich nicht. Dagegen war, was ich wußte, Werk meiner Liebe und Kraft. Mein akademisches Leben wird beweisen, was daraus entstand. Glaubet es sicher, unter dem Einfluß der Freiheit in den oberen Klassen bleiben allerdings einige Schwache und Träge zurück. Aber die Wissenschaft und die Mehrzahl der Besseren gewinnt.“ —

Der dritte und einflußreichste unter den Männern, von denen die Umgestaltung des Schulwesens im Sinne des Neuhumanismus ausging, ist Christian Gottlob Heyne, aus dessen Bildungsgeschichte oben (I, 602) schon einiges mitgeteilt wurde. Ein Schüler Ernestis und Christs wurde er Gesners Nachfolger in Göttingen (1763). Seine weitgreifende Wirksamkeit bewegt sich in der Richtung Gesners und Ernestis nur daß mit dem Fortschritt der Zeiten die humanistische Tendenz bei ihm noch entschiedener herrscht. Sein Streben ist, die alten Schriftsteller, besonders die Dichter, für die Bildung der Gegenwart fruchtbar zu machen. Hierzu bedarf es der Erklärung, nicht bloß der

grammatischen, sondern der sachlich-historischen. Zum Verständnis der Alten gehört die Anschauung des antiken Lebens in allen seinen Bethätigungen. So wurde HEYNE, wie HERBST in einer eingehenden Würdigung des Mannes sagt (J. H., Voss' Leben, I, 70), „der eigentliche Schöpfer einer Realphilologie in wissenschaftlicher Form. Wie er schon bei der Interpretation auf das Moment des Sachlichen erhöhten Wert legt, so hat er, forschend und lehrend, die Disziplinen der Antiquitäten, der Mythologie, der Archäologie der Kunst, teils zuerst eingeführt in den Kreis akademischer Lehrgegenstände, teils sie aus der Äußerlichkeit geistlosen Sammlerfleißes herausgezogen und sie wissenschaftich zu durchdringen und zu organisieren begonnen." Und zwar sei das gar nicht in antiquarisch-historischem Interesse, sondern in lebendiger Teilnahme und steter Beziehung auf die litterarischen, künstlerischen, religiösen, politischen Bestrebungen der Gegenwart geschehen: und hierin liege der tiefere Grund von HEYNES kulturgeschichtlicher Bedeutung und die Ursache seiner Popularität.

HEYNE wollte, so charakterisiert ihn sein Schwiegersohn und Biograph HEEREN, (S. 185 ff.) „ganz Humanist sein; er war nicht zugleich Jurist oder Theolog, wie seine Lehrer in Leipzig es gewesen waren. Die klassische Litteratur war ihm der Mittelpunkt, von dem alles ausging, auf den er alles zurückführte. Er betrachtete sie keineswegs bloß als ein Hilfsstudium für andere Wissenschaften. Sie war ihm das Mittel zu jener edlern Ausbildung des Geistes für das Wahre, das Gute, das Schöne. Sein Studium derselben war von den Dichtern ausgegangen und das Studium der Dichter, im weitesten Sinn, blieb bei ihm immer das vorherrschende. Seine ganze Ansicht des Altertums kann eine poetische genannt werden. Diese Ansicht, und die daraus entsprungene Behandlung des Altertums mußte aber dem ganzen Studium einen neuen Reiz und Schwung geben. Er sah es von seiner schönsten und doch zugleich von seiner wahrsten Seite an. Hierdurch ward sogleich dahin gedeutet, daß es nicht bloß auf Sprachgelehrsamkeit, daß es vielmehr auf Bildung des Geschmacks, auf Veredelung des Gefühls, auf Vervollkommnung unserer ganzen moralischen Natur bei diesem *Studio* abgesehen sei. — — So war es möglich die Altertumskunde und die klassische Litteratur aus dem Schulstaube zu erheben und sie in die Kreise der gebildeten Welt einzuführen. Diesen Ruhm, den selbst die unbilligste Kritik ihm nicht rauben kann, hat er mit WINCKELMANN gemein. Alte Kunst und alte Poesie waren durch die Gewölke engherziger Schulgelehrsamkeit und Pedanterie verblichen, jener hat WINCKELMANN, dieser HEYNE ihren Glanz wiedergegeben." „Für bloßes Sprachstudium war HEYNE

glücklicherweise nicht gemacht. Wäre er es gewesen, so läge die alte Litteratur in Deutschland noch in dem Schulstaube, aus dem er sie erhoben hat. Gewiß muß das Studium der Sprache, der Grammatik und Metrik, die Grundlage des weiteren *Studii* der klassischen Litteratur sein. Aber sie zur Hauptsache, zum letzten Zweck zu machen, heißt die klassische Litteratur von der Höhe auf welche HEYNE sie gehoben hat, wieder herunterstürzen. Vielleicht gelingen diese Versuche, mit denen man bereits eifrig beschäftigt zu sein scheint. Die Philologen werden dann allerdings — mehr unter sich sein."

HEYNES Bedeutung ist hiermit zutreffend bezeichnet. Das klassische Altertum in lebendige Beziehung zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart zu setzen, das war die Tendenz aller seiner Bemühungen. Und sie hatten Erfolg. Seine sehr besuchten Vorlesungen, (80—100 in den Privatvorlesungen, 60—70 in den Privatissimis über Homer und Pindar giebt HEEREN als gewöhnliche Ziffern), wurden nicht allein von solchen, die sich der Schule bestimmt hatten, besucht, wie noch bei GESNER der Fall gewesen war, sie zogen junge Leute aller Kreise an, besonders auch Studierende des Rechts und der Staatswissenschaften. Und in demselben Sinne wirkte er als Schriftsteller. „Durch HEYNE ward die alte Poesie den gebildeten Freunden der klassischen Litteratur zugänglich gemacht. Wäre es möglich, die Zahl und den Wert derer zu bestimmen, die in seinen Angaben, unter seiner Führung und seinem Heiligtum einheimisch wurden, wie groß und wie ruhmvoll würde sein Wirkungskreis sich zeigen." HEEREN führt Beispiele an, wie in den Napoleonischen Kriegen polnische und spanische Offiziere HEYNE aufsuchten und sich ihm als seine Schüler vorstellten (201).

In der That, HEYNE war während des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts unbestritten der Führer auf dem Gebiet der klassischen Studien in Deutschland; die Häupter der neuhumanistischen Philologie sind seine Schüler, WOLF, VOSS, JACOBS, DISSEN, die beiden SCHLEGEL, W. v. HUMBOLDT und viele Andere. HEYNE hat von manchen, besonders den beiden ersten, harte Kränkung erfahren; aber selbst das höhnische *summus Heynius*, womit in KÖRTES Biographie WOLFS der Lehrer von dem Konkurrenten um dieses Epitheton benannt zu werden pflegt, ist ein Beweis der Geltung, die er einst besessen hatte.

Über seine akademische Lehrthätigkeit hat HEYNE in PÜTTERS Geschichte der Univ. Göttingen II, 347 ff. selbst eine Übersicht gegeben. In vier Semestern liest er: römische und griechische Litteratur, römisches und griechisches Altertum. In diesen Vortrag sind die Sachkenntnisse hineingezogen. Wenn die Zuhörer Philosophie, Mathematik,

Erdkunde und Weltgeschichte hinzunehmen, so haben sie darin eine Art humanistischer Encyklopädie. — Unter dem Namen der Litteratur befaßt er eine allgemeine Übersicht der Kultur beider Nationen: dieselbe schließt die Ableitung und Ausbildung der Sprache und der Kenntnisse ein; zuerst wird von den ältesten Mythen und Sagen, sowie den ältesten Gedichten gehandelt; sodann von dem Fortgang und der Ausbildung der Kenntnisse nach Perioden und nach Gattungen, zuerst in allgemeiner Übersicht, dann von den einzelnen Männern und Schriften; von den wichtigeren wird der Inhalt ausführlicher mitgetheilt, ihr Wert und ihr Gebrauch bestimmt, endlich das litterarische beigebracht und was noch zu thun sei, bemerkt. — Der Vortrag des Altertums begreift eine Darstellung der Hauptveränderungen der Nation und eine statistische Übersicht in sich, d. h. eine Übersicht über alles Zuständliche, Staats- und Rechtsverhältnisse; Religion, Familienleben etc. Dazu kommt von Zeit zu Zeit ein Kollegium zur Interpretation, worin zwischen Ilias, Odyssee und Pindar abgewechselt wird, im Lateinischen dient Horaz, die Interpretationskunst praktisch zu zeigen. Öffentlich handelt er von der Kritik und Hermeneutik, und von der Mythologie, und interpretiert etwas aus dem Cicero, Hesiod, Apollodor, Theokrit. — Im Seminar läßt er die fähigeren Zuhörer in der Erklärung ausgesuchter Stellen der besten griechischen und römischen Schriftsteller (die Tragiker werden besonders genannt) und in gelehrten Unterredungen und Ausarbeitungen sich üben. In einem andern Kolleg giebt er Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen aller Art; die Theorie zeigt die Erfordernisse des schriftlichen und mündlichen Vortrags; in den Übungen werden Aufsätze gemacht, erst erzählenden und darstellenden, dann lehrenden, beweisenden, ratschlagenden, anratenden, rührenden Inhalts; sodann Aufsätze einer aus jenen zusammengesetzten Art: Lob, Empfehlung, Dank, Glückwünschung, Tröstung. Hierauf werden Vorträge nach einer bestimmten Form gebaut: Feierliche Reden und Anreden, der Vortrag in Geschäften, mündlicher und schriftlicher, verschiedener Gattungen, ihre Regeln und Übungen darin. — Endlich giebt ein Kollegium unter dem Namen Archäologie Anleitung zum Studium der Antike, insonderheit zur Vorbereitung derer, welche auf Reisen zu gehen gedenken. Nach einer allgemeinen ästhetisch-kunstgeschichtlichen Einleitung werden die vorzüglichsten alten Kunstwerke in Nachbildungen vorgelegt, Deutungen und Urteile erörtert, und so die Zuhörer unvermerkt gewöhnet, bei wachsender Kenntnis das Schöne zu sehen, zu fühlen und sich Grund davon anzugeben. —

Von vorzüglicher Wichtigkeit war ihm das philologische Semi-

nar. Es hatte 9 ordentliche Mitglieder, die ein Stipendium von der Regierung genossen; dazu wurden Aspiranten aufgenommen. Die Auswahl unter den sich meldenden wurde nach einem Aufsatz und einer Probelektion getroffen. Die Übungen, 2 Stunden wöchentlich für die Mitglieder und 2 für die Aspiranten, bestanden in Interpretationen griechischer und lateinischer Schriftsteller und Disputation über eingelieferte Aufsätze. Die Dauer der Mitgliedschaft war 1—2 Jahre; über 300 Zöglinge hat Heyne im Seminar gebildet, die in der Folge seine Anschauungen in alle Kreise, besonders in die Schule trugen (Heeren, 251 ff.; ein Verzeichnis der Mitglieder bis 1788 bei Pütter, II, 275, enthält eine große Zahl bekannter Namen). Übrigens hat das Institut unter Heynes Leitung von seinem ersten Zweck, brauchbare Haus- und Schullehrer zu bilden, sich mehr entfernt. Heyne spricht sich darüber selbst aus: „wenn bei hiesigem Stadtgymnasio die Einrichtung hätte gemacht werden können, daß statt festgesetzter und besoldeter Lehrer der größere Teil der Lektionen durch Kollaboratoren besorgt würde, so hätten die Seminaristen Gelegenheit gehabt, eine praktische Anleitung für den Schulunterricht zu erhalten. Nunmehr hat das Seminarium nach und nach die Gestalt einer Pflanzschule für Humanisten erhalten, welche sich den eigentlichen *humanioribus*, es sei für die Schule oder für die Akademie widmen oder doch als Gelehrte zu studieren gedenken.“

Auch Heyne hatte, wie Gesner und Ernesti, unmittelbare Beziehungen zur Schule. Zwar die Stelle eines Generalinspektors, die Gesner bekleidet hatte, ging auf das Andringen der auf ihre Schulautonomie eifersüchtigen Städte ein; doch übte auch Heyne als Berather städtischer Behörden in der Wahl der Lehrer und bei der Abfassung neuer Schulordnungen (z. B. für Hannover) fortdauernden Einfluß. Sodann aber war er Inspektor der Landesschule zu Ilfeld. Er hat diese Anstalt im Sinne des Neuhumanismus reorganisiert. Schon im Jahre 1770 reichte er dem Minister einen Vorschlag ein, wie die sehr darniederliegende Schule zu Ilfeld zu einer wirklichen Gelehrtenschule könne erhoben werden. Auf das allerentschiedenste wird darin das Griechische betont: „Alle anderen Absichten werden leicht zu erreichen sein, sobald sich nur das Griechische ein wenig wird in Gang bringen lassen; denn dann ist mir für das Latein und die ganzen übrigen *humaniora* nicht bange; dahingegen da, wo das Griechische lieget, alles nur Stückwerk ist und ewig Stümperei bleiben wird.“ Also keine Befreiung vom Griechischen und statt 2 mindestens 6 Stunden wöchentlich, soll anders Ilfeld eine wirkliche Gelehrtenschule werden und nicht eine gemeine Schule bleiben. Dasselbe gilt bei der

Auswahl der Lehrer: „Als das sicherste Zeichen, daß die eigentlichen Schulstudien vorhanden sind, ist zumal in unseren Zeiten anzusehen, wenn einer brav griechische Litteratur besitzt; wo diese nicht ist, da ist die ganze *fama* selbst von eines Mannes Latinität äußerst verdächtig" (Mitt. d. Ges. f. d. Schulgsch. IV, 65). In der ausführlichen „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Kgl. Pädagogii zu Ilfeld" (1780) hat Heyne dann die Summe seiner gymnasial-pädagogischen Ansichten dargelegt. Er erwähnt zunächst, dass man die Disziplin, angemessen zur allgemeinen Verfeinerung der Sitten, vom alten Klosterzwang entfernt, aber doch die nötige Strenge beibehalten und sie nur auf die wesentlichen Gegenstände gelenkt habe; er hätte hinzufügen können, es sei eine wesentlich andere Methode der Einwirkung auf den Willen angenommen worden: nämlich statt der Strafen die Wirkung auf das Ehrgefühl; die einzelnen Maßregeln erinnern an das Philanthropinum.

„Im Unterricht, in der Methode, hat man sich nicht der eigensinnigen Beharrlichkeit bei dem Hergebrachten schuldig gemacht. Latein, das vor 300 Jahren die gemeinen Grenzen der Gelehrsamkeit und den ganzen gewöhnlichen Schulunterricht in sich schloß, ist ein Vehikel der ersten gelehrten Kenntnisse, Werkzeug und Vorbereitung zu wissenschaftlichem Wissen, und kräftige Anleitung zu Bildung des Geschmacks, Erweckung des Witzes und eignem glücklichen Vortrag der Gedanken. Der Mönchsunterricht, der noch in den Zeiten Neanders und Melanchthons seine Herrschaft behauptete, muß nicht mehr im 18. Jahrhundert als Muster gepriesen werden, seitdem die *Humanoria* um so vieles aufgeklärter geworden und zu der Gelehrsamkeit mehr als Lateinisch und Griechisch erfordert wird." Indessen können die Sprachen auf dem Fuß, auf welchem die Gelehrsamkeit gegenwärtig steht, nicht entbehrt werden. Theologen, Juristen und überhaupt alle wirklich Gelehrten bedürfen ihrer; und schöne Künste und Wissenschaften sind gleichsam Sprößlinge des Altertums. „Man muß nur die Sache so fassen, daß die gelehrten Sprachen nicht bloß als Sprachen, sondern mit ihnen zugleich Sachen begriffen und die gemeinen Kenntnisse, die unser erstes Nachdenken erwecken und schärfen können (die *κοιναὶ ἔννοιαι*), beigebracht werden: daß recht vorgetragene und recht gefaßte Grammatik zugleich Vorgeschmack der Logik ist; daß Fertigkeit in der einen Sprache Erleichterung für Fertigkeit in jeder anderen Sprache wird; daß wir in den Alten zugleich mannigfache Einsichten, Urteile, Materialien historischer und philosophischer Art, Grundsätze der Moral und Weltklugheit und selbst eine Art von Erfahrung einsammeln und für den künftigen systematischen Vortrag der philosophischen Wissenschaften

aufbewahren, der sonst für ganz sachenleere Köpfe wenig Fruchtendes haben kann." Und wenn die Sprachen für das Studium einer Wissenschaft entbehrlich wären: „ist jemand, dem es ganz gleichgültig sein kann, wenn seine Sinne für alles, was schön, groß, edel, wahr ist, gar nicht gemacht sind?" Und ferner: „indem wir die Alten lesen, indem man die Sätze auflöset, von ihrem Schmuck entblöset, auf die bloße logische Enunziation zurückbringt, indem ihr wahres oder scheinbares bestimmt wird, lernen wir selbst richtig denken und uns richtig ausdrücken". Interpretation der Klassiker ist die beste Übung im logischen Denken, das ist HEYNES oft geäußerte Überzeugung. — Also, humane und formale Bildung, das ist die Absicht der Beschäftigung mit den Alten. Nur die Wörter hat HEYNE nicht.

Was die Ausführung anlangt, so ist zu bemerken, daß das Pädagogium die Schüler erst nach vollendetem 15. Lebensjahr aufnahm und in dreijährigem Kursus in zwei Abteilungen zur Universität vorbereitete. Gelesen wurde im Lateinischen: in der oberen Klasse Ciceros Briefe, Reden und philosophische Schriften, in allen wesentlichen Stücken; Livius ganz, meistens kursorisch; aus Tacitus Stellen; Virgils Georgica und Äneis, die letzte Hälfte im Auszug, Horaz in Auswahl; in den unteren Klassen Ovid, Nepos, Justin, Cäsar, Curtius, Plinius, Terentius, Phädrus. — Über das Griechische heißt es: seine Vernachlässigung sei sehr nachteilig, wie man auf der Universität zu merken oft Gelegenheit habe: die Unfähigkeit, griechische Schriftsteller zu lesen, halte von weiterer Verfolgung wissenschaftlicher Studien ab. Trotz lebhafter Begierde sei es dann meist zu spät es zu lernen. „Für die frühe Bildung des Geschmacks ist das Lesen der großen griechischen Schriftsteller entscheidend; Größe und Einfalt prägen sich der jungen Seele ein." Doch bescheidet man sich, „daß nicht alle, auch nicht die gelehrten Stände mit Griechen angefüllt sein können, auch nicht sollen." „Daß in einem gemischten Haufen alle gleiche Fähigkeit und Neigung zum Griechischen zeigen sollen, erwartet man nicht; es wird hierauf selbst bei den Benefiziaten Rücksicht genommen werden; bei den Pensionären kann der Wille der Eltern bestimmen, ob sie den Unterricht im Griechischen sich zu Nutze machen, oder die Stunden zu einem andern nützlichen Unterricht verwenden sollen."

Was die Methode der Erlernung zunächst der griechischen Sprache anlangt, so wird bemerkt: „zum Anfang bedarf es bloß die allgemeine Übersicht der Elemente; gleich darauf wird zum Lesen geschritten, aber nicht nach der unseligen Schulmethode, da ein Scholar aufgerufen wird und exponieren, d. h. vertieren soll, wo er weder die Sache, noch die Worte einzeln, noch die Zusammenstellung und den

Bau, noch den Zusammenhang weiß; während daß der träge Lehrer auf seinem Stuhle sitzt und unthätig lauert, und allenfalls bloß ein dumpfes Nu! ertönen läßt. Nein, der Lehrer muß für den Lehrling alles selbst thun, er muß für ihn Grammatik, Lexikon und Interpret sein; ihm jedes Wort, das er noch nicht wissen kann oder doch nicht weiß, voraus erklären, die Worte stellen, den Sinn entwickeln, ins Gedächtnis prägen, ihm durch die kleine Summe des Erlernten Mut machen.“ „Die Erfahrung einiger Jahre läßt mich hoffen, daß die Lust zum Griechischen immer mehr wachsen soll. Es wechseln bereits die Lektionen im Paläphatus, Aesopus, Cebes, Aelian, Herodian, Xenophons Cyropädie, die kleineren Xenophontischen Stücke, die Schüzische Chrestomathie, einige verglichene Leben Plutarchs, einige Bücher Homers untereinander ab. Polyän und andere mehr sollen nach und nach in Gebrauch kommen. Mit einigen sind bereits etliche Stücke im Sophokles und Euripides gelesen worden.“ Die Regierung hat zur Ermunterung des Griechischen „zwei beständige Lektionen gestiftet: eine für die Anfangsgründe, die andere um eine ausgesuchte Zahl von fähigen Köpfen, welche weiter gehen wollen, im Lesen der besten griechischen Schriftsteller zu üben, Lektionen, zu denen schon die Admission als eine Ehre, eine Empfehlung angesehen wird. — Heyne pflegte in jedem Sommer etwa acht Tage in Ilfeld zuzubringen. Die Lehrer waren zuletzt alle Schüler aus seinem Seminar. —

Die Anschauungen Gesners und Heynes von der Aufgabe der gelehrten Schulen und besonders des klassischen Unterrichts wurden durch die von ihnen gebildeten Lehrer in die Schulen zunächst des nordwestlichen Deutschlands getragen und setzten sich auch ohne staatliche Verordnungen durch die dem Vernünftigen und Notwendigen innewohnende Kraft durch. Göttingen übertrug Heynen selbst das Ephorat seines Gymnasiums mit dem Ersuchen, eine Schulordnung für dasselbe zu entwerfen, welchem er 1798 nachkam; er führte das Fachsystem an Stelle des Klassensystems durch und richtete die unteren Klassen als Bürgerschule ein. Das Lyceum zu Hannover hatte schon 1774 eins der ersten Mitglieder des Gesnerschen Seminars, Schumann, zum Rektor erhalten; unter seinen Nachfolgern waren Köppen, Ruhkopf und Grotefend Schüler Heynes; Köppen war vorher Rektor des Andreanums zu Hildesheim, Ruhkopf Vossens Nachfolger in Otterndorf gewesen. Im Jahre 1802 wendete sich der Magistrat von Hannover an Heyne und ersuchte ihn, für das Lyceum eine Ordnung zu machen, welches Geschäft er 1803 vollendete. Die Schule zu Celle stand seit 1801 unter der Leitung des Rektors Grünebusch, eines Schülers Heynes. Gesners Schüler, der Holsteiner Ehlers, Rektor

in Segeberg, Oldenburg, Altona, zuletzt Professor der Pädagogik in Kiel, wurde schon erwähnt. J. P. Miller, Rektor erst in Helmstedt, dann in Halle (1754—1766), stammt aus der Hallischen und Göttingischen Schule. Ein Schüler Heynes, der Nassauer Wenck, reorganisierte das Darmstädtische Pädagogium, die neuen Statuten vom Jahre 1778 folgen durchaus den Ideen der Göttinger Pädagogik (Uhrich, 50 ff.). Die neue Schulordnung für Hessen-Kassel vom Jahre 1775 verweist auf die pädagogischen Schriften Gesners und Millers, „die ein Lehrer, der seine Untergebenen liebt, zu lesen und zu benutzen nicht unterlassen wird.“ Die Schule zu Kassel wurde 1779 als Lyceum Fridericianum auf der neuen Grundlage reorganisiert (Weber, 291, ff.). Schüler Heynes waren auch die beiden Matthiae, Söhne des Göttinger Bibliothekars, von denen der eine dem Altenburger, der andere dem Frankfurter Gymnasium am Anfang dieses Jahrhunderts vorstand.

Noch mag Herders an dieser Stelle mit einem Wort gedacht sein, Herders des Schulreformators, als welcher er sich gern auf Gesner beruft; auf seine Gesamtanschauung, durch die er der folgenden Epoche angehört, komme ich später zurück. Als Ephorus des Weimarschen Gymnasiums hat er dieses im neuhumanistischen Sinne umzubilden sich bemüht. Aus ein paar Schriftstücken aus den Jahren 1785—1788 (jetzt gedruckt in Suphans Ausgabe, Bd. XXX, S. 429 ff.) läßt sich am deutlichsten erkennen, was er vorfand, und was er an die Stelle setzen wollte. In der Eingabe an den Herzog von 1785 legt er den trübseligen Zustand der Anstalt dar: von den sechs Klassen werden die unteren und mittleren gleichmäßig von Knaben, die dem bürgerlichen Leben bestimmt sind und künftigen Studierenden besucht; die oberen (II und I) bilden die eigentliche Gelehrtenschule. Der große Übelstand ist nun, daß jene aus den mittleren Klassen gar nichts mitbringen, was ihnen für das Leben von Wert wäre; der ganze Unterricht dreht sich um Religion und Latein. Herder rechnet nach: in V kommen 23, in IV 24 Stunden auf diese beiden Fächer, daneben in V 2 Stunden Rechnen und 1 Geographie, in IV eine Stunde Geschichte und 1 Geographie. Für den Religionsunterricht berechnet er im ganzen 9jährigen Kursus 4022 Stunden (2538 für Beten und Bibellesen, 940 für Katechismus, 544 für biblische Geschichte und Evangelium und Psalmenlernen). Auf Latein kommen in vier Jahren in V und IV 2470, 376 auf Vokabellernen, 792 auf Langens Colloquia, 792 auf die Grammatik, 94 auf Phrasenlehre, 376 auf Eutrop). Und

was wird damit ausgerichtet? In der Religion nichts „als daß die jungen Leute Eckel und Überdruß an Wahrheiten erlangen, die ihnen die wirksamsten und lebendigsten auf ihre ganze Lebenszeit sein sollten.“ Und im Latein? „Es kann nicht anders sein, als daß Lehrer und Schüler bei solchen Sklavenarbeiten in kurzer Zeit verdumpfen und vormodern; der lebendigste Mensch setze sich an die Stelle und frage, wie ihm bei solcher Sprachbehandlung in wenigen Jahren zu Mute sein würde.“ „Mit dem Griechischen geht es womöglich noch ärger. In IV hat der Knabe in zwei Jahren 94 lange Stunden griechisch lesen gelernt; in III wird er wöchentlich zweimal, d. h. in zwei Jahren 188 Stunden lang mit der Medulla, d. i. mit dem Mark griechischer Vokabeln gespeist, um in II endlich die Grammatik und das N. T. anzufangen, welches letzere eine Reihe von Jahren und zwar ein Vers in einer Stunde so durchackert wird, daß einem gesunden Menschen Hören und Sehen vergeht und der arme Knabe am Ende doch kein Griechisch lernt.“

Herder erhielt den Auftrag, die hinter der Zeit zurückgebliebene Schule zu reformieren. Der von ihm entworfene *typus lectionum* von 1786 hat sich nicht erhalten, doch läßt sich die neue Gestalt der Schule aus den Instruktionen von 1788 (bei Suphan, XXX, 437) erkennen. Vor allem wird der Forderung genügt, die mittleren Klassen zu einer „Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften zu machen.“ Deutsch, Geographie, Geschichte, Naturlehre, Arithmetik und Geometrie bilden darin einen zusammenhängenden Kursus, der übrigens bis in die I. fortgeht. Das Lateinische beginnt in V mit dem Deklinieren und Konjugieren, das so viel als möglich „zum Spiel gemacht worden ist: in wenigen Wochen muß der Knabe deklinieren und in wenigen Monaten konjugieren können, das Durchfragen und die Wiederholung muß lauter Spiel sein.“ In IV wird Phaedrus „angenehm kursorisch traktiert“, daneben eine Chrestomathie gebraucht. In III fängt das eigentliche Gymnasium an; nachdem die Grammatik in IV vollendet ist, — „es müßte eine Zauberei sein, wenn der Knabe in den vier Jahren in V und IV nicht so weit kommen sollte, daß er die Syntax so in der Gewohnheit haben sollte, daß in III darin kein Nachschlagen nötig wäre und niemand in diese Klasse gesetzt würde, dem nicht ein fehlerfreies Exercitium völlig zu Gebote stände“ — wird fleißig gelesen, auch das Griechische begonnen, mit Grammatik und N. T. In den beiden Oberklassen endlich handelt es sich wesentlich um die Ausbildung in den „schönen Wissenschaften“, wozu auch die Philosophie gerechnet werden kann; es sind, wie in einer Rede vom Jahre 1788 ausgeführt wird, die zur Humanität bildenden Wissen-

schaften, *studia humanitatis*, oder *litterae humaniores* wie die Alten sagten: „sie verstanden dadurch alles, was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Teilnehmung an Anderen, der Wirkung auf Andere zu Nutzen der gesamten Menschheit ausbildet und befördert.“ (S. 143). Hierfür ist eine umfangreiche kursorische Lektüre notwendig, in allen Formen und Stilarten. Und darum schätzt Herder sehr die Chrestomathieen: er nennt lateinische und griechische, prosaische und poetische Chrestomathieen. Bei der griechischen (von Stroth und Gesner) zeigt der Lehrer „nebst der Richtigkeit des Verstandes, die Reinheit und Schönheit des Ausdrucks in jeder Gattung, und bekommt dann Gelegenheit, den Schülern über Fabeln, Idyllen, Lieder, Lehrsprüche, Charaktere, Gespräche, auch über den historischen Stil unvermerkt eine richtige Theorie zu geben, denn in allen diesen Gattungen sind die Griechen Meister, und der Schüler bekommt in seiner *Chrestom. Graeca* das erste Lehrbuch der schönen Wissenschaften in Beispielen, das ihm zeitlebens lieb bleiben wird.“ In I kommt die Philosophie dazu: das erste Jahr Logik und Metaphysik aus Ernestis Initia, im zweiten Naturlehre und Moral, im dritten Rhetorik und Wiederholung der vorigen. Noch besser wäre Gesners Isagoge: „den durchdringenden Blick dieses philosophischen Philologen, seine heiteren Ansichten über die verschiedensten Wissenschaften in einer schönen Verbindung, endlich seine menschenfreundlichen Grundsätze selbst, die eines alten Weisen wert sind, sucht man im wortreichen Ernesti ziemlich vergebens. Endlich halte ich eine kurze und zweckmäßige Geschichte der Philosophie für die I sehr nützlich.“

Noch schließe ich hier eine Hinweisung darauf an, daß der Vorgang des Göttinger Seminars in dem Zeitalter des pädagogischen Enthusiasmus auch an anderen Universitäten Nachfolge fand. So in dem benachbarten Helmstedt. Hier wurde 1779 von der Stadtschule ein „Pädagogium“ abgezweigt und mit ihm ein philologisch-pädagogisches Seminar unter der Leitung des Rektors Wiedeburg, der zugleich Professor an der Universität war, verbunden, also das erste eigentliche Gymnasialseminar. Den Zweck des Instituts bezeichnet der Vorsteher in der öffentlichen Mitteilung von seiner Errichtung so: „es soll künftige Schullehrer und Privaterzieher, insonderheit für dieses Land, bilden und zugleich selbst Gelehrtenschule sein.“ Das Seminar nimmt vier ordentliche und sechs außerordentliche Mitglieder auf, welche „Neigung und geprüfte Talente zum Erziehungsgeschäft und den Schulwissenschaften haben“. Sie bleiben drei Jahre im Institut und erhalten

während dieser Zeit vom Direktor unentgeltlichen Unterricht in der Theorie der Erziehung, den sogenannten schönen Wissenschaften, der Erklärung der Klassiker, nebst Geschichte, Philosophie und Litteratur, ferner Übung im Disputieren, mündlichen und schriftlichen Vorträgen, sowie Anleitung zum Studium der übrigen ihnen nützlichen Wissenschaften. Dann geben sie unter Anleitung des Direktors täglich zwei Stunden Unterricht am Pädagogium. Dafür genießen sie eine doppelte Freistelle im Konvikt (Koldewey, VI, 467). — Die Einrichtung entspricht einigermaßen den Vorschlägen, die Michaelis (Räsonn., I, 149 ff.) macht: er will, daß man künftige Lehrer ziehe, indem man Studiosis auf der Universität Gelegenheit giebt, täglich eine oder zwei Stunden an einer Schule zu informieren, wodurch die ärmeren sich auch einen Teil des Unterrichts verdienen könnten. Für das Studium und für die Schule würde das Gewinn sein: der Student würde lehrend lernen, indem er aufmerksam würde auf hundert Sachen, die der überhört, der nichts thut als hören. Und die Schule würde gewinnen: „junge Leute lernen von jungen Leuten lieber als von alten; dem Studenten sind die Sachen noch neu und angenehm, die er vorträgt, dem Schulmann, der sie zwanzigmal vorgetragen hat, müssen sie schon ein Ekel sein."

Schon vorher, im Jahre 1777, war an der Universität Erlangen ein *seminarium philologicum s. scholasticum* eröffnet worden. Der Professor der Eloquenz, Harles, der zu Halle und Göttingen seine Studien gemacht hatte (1761 war er Mitglied des Gesnerschen Seminars gewesen), stand ihm vor. Mitglieder sind acht Theologen; besonders begabte Landeskinder, die das Gymnasium mit Auszeichnung absolviert haben und sich zu Schulmännern bestimmen, finden auf vier Jahre Aufnahme und erhalten ein Stipendium von 40 fl. Ein Studienplan, der das ganze theologische und philosophische Studium umfaßt, wird ihnen vorgeschrieben; jedes Semester soll der Direktor des Instituts den Mitgliedern ein Kolleg halten, „worin er die griechischen und lateinischen Schulautoren so durchgeht, wie diese sie dereinst mit ihren Schülern in Bezug auf Sprach- und Sacherklärung zu halten haben"; außerdem finden Übungen im deutschen und lateinischen Stil, im Reden und Disputieren statt. Dagegen ist von Übungen im Unterrichten nicht die Rede (Engelhardt, Gesch. d. Univ. Erlangen, S. 150).

In Kursachsen gab die neue Schulordnung von 1773 Anregung, auch auf eine bessere Lehrervorbildung Bedacht zu nehmen. Aber die Universität Leipzig und auch die um Gutachten angegangenen Rektoren der Fürstenschulen sprachen sich über den Plan, ein öffentliches Seminar für die Ausbildung von Gelehrtenschullehrern zu Leipzig zu errichten, wenig günstig aus; ein solches schien ihnen keineswegs notwendig, da

Sachsen ohnehin mehr tüchtige humanistische Schulmänner ausbilde, als irgend ein anderes deutsches Land; der Rektor der Pforta äußerte sogar die Ansicht, daß „oftmals und noch ganz neuerlich solche Subjekta mit so guten Kenntnissen in den *humanioribus* unsere Pforta verlassen haben, daß sie sogleich, ihren Wissenschaften nach, gute Rektores an einem Gymnasio würden haben abgeben können". Und Leipzig meinte: durch Giessen in eine Form ziehe man keine großen Philologen. Es blieb demnach fürs erste bei dem privaten philologischen Seminar, das in Wittenberg ein Mag. HILLER, in Leipzig Prof. BECK hielt. Erst 1809 wurde das letztere in eine staatlich unterstützte Anstalt verwandelt.[1]

Drittes Kapitel.

Philanthropische Pädagogik. Anfänge der Real- oder Bürgerschule.

Ich fasse in diesem Kapitel einige Dinge zusammen, die nicht zu meiner engeren Aufgabe gehören, die aber doch hier einen Platz verdienen, weil sie die herrschenden Zeittendenzen erkennen lassen und auch auf das gelehrte Schulwesen mannigfach hinüberwirken.

Was am Schluß des ersten Bandes gezeigt wurde, daß der Unglaube an den aus dem 16. Jahrhundert überlieferten Schulbetrieb allgemein war, das geht nicht minder aus den Nachweisungen des vorigen Kapitels hervor. Katechismus und lateinische Grammatik, die beiden Pfeiler der alten Lateinschule, erschienen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts niemand mehr tauglich, den Bau der Jugendbildung zu tragen. Kein Mensch glaubte mehr an das alte Schulziel: Korrektheit des lateinischen Stils und Korrektheit des Bekenntnisses; die alte lateinische Poesie und Eloquenz war tot, und nicht minder war die alte Dogmatik und Polemik tot; Pietismus und Aufklärung hatten sie abgethan.

In diese allgemein verbreitete Zeitstimmung fällt ROUSSEAUS Emil (1762). Es ist die große Anklageschrift gegen die Zeit, mit glühender Beredsamkeit wird ihr der Abfall von der Wahrheit und der Wirklichkeit, von der Natur sagt ROUSSEAU, vorgehalten. Alle Werte, die sie anerkennt, alle Maßstäbe, die sie anlegt, haben bloß

[1] G. MÜLLER in REINS Pädag. Studien, Jahrg. 1896, S. 1 ff.

konventionelle Bedeutung; er fordert die Umwertung aller Werte, die Umkehr vom Konventionellen zum Wirklichen oder mit seinem Ausdruck: zur Natur. Auf doppelte Weise sind wir von der Natur abgeirrt: durch eine supra- oder antinaturalistische Religion und durch eine falsche Kultur und Bildung. Das Grunddogma unserer Religion ist die Erbsünde; die Natur ausreißen, ist ihre Forderung; die Verkrüppelung der Natur durch Erziehung die Folge. Dem gegenüber spricht ROUSSEAU den neuen Glauben aus: die Natur ist gut, und der Mensch ist, wie alle Geschöpfe, von Natur gut. Die Aufgabe der Erziehung kann demnach keine andere sein, als der Natur zur Entfaltung dessen, was sie im Wesen des Menschen angelegt hat, behilflich sein. Das war auch die griechische Auffassung: Naturanlagen durch Bethätigung zu Kräften und Tugenden ausbilden; und eben dahin zielte auch der Humanismus des 16. Jahrhunderts. Aber der supranaturalistische Irrtum erlangte durch Reformation und Gegenreformation wieder das Übergewicht und herrscht noch immer in den Schulen, die mehr auf Unterdrückung als auf Erweckung und Entwickelung der natürlichen Kräfte der Intelligenz auszugehen scheinen.

Der andere Gegensatz, an dem ROUSSEAUS Anschauung sich über sich selbst orientiert, ist die falsche Kultur. Von der Entwickelung der Gesellschaft, von ihrer Zweiteilung in Herrenstand und Masse, geht ebenfalls ein verkehrender, depravierender Einfluß auf die an sich gute menschliche Natur aus. Herren und Knechte, sie werden miteinander und durcheinander verdorben. Auf der einen Seite geht der Mensch in Niedrigkeit und Elend zu Grunde, auf der anderen Seite in Luxus und Üppigkeit. Die natürlichen Kräfte kommen auch hier nicht zur Entwickelung; die Triebe werden innerlich verkehrt; sie richten sich nicht auf die Dinge, die an sich für den Menschen und seine menschliche Entwickelung Wert haben, sondern auf Dinge, die Differenzwert haben und vornehm machen. Hierauf ist die Erziehung zunächst der oberen Klassen wesentlich gerichtet, aber die unteren folgen: soziale Auszeichnung, Distinktion, darauf ist alles gerichtet, nicht auf das, was die Natur will. So im Äußerlichen: die Natur verlangt nicht nach Haartour und Reifrock, sie verabscheut sie, aber die Gesellschaft und ihr Gesetz, die Distinktion, nötigt sie auf. So im Geistigen: die Natur giebt nichts auf fremde Sprache und den Flitter, den man Bildung nennt; aber die gesellschaftliche Eitelkeit besteht darauf. So im Moralischen: von Natur schätzen wir alle ein gutes Herz und ein aufrichtiges Wesen; aber die Konvenienz nötigt uns, das feine Benehmen und die Kunst zu scheinen über Tugend und Weisheit zu stellen. So sind wir Sklaven unserer eigenen Gebilde.

Eine gewaltige Erregung der Gemüter geht von dieser Predigt aus; vielleicht ist sie in Deutschland noch tiefer und innerlicher als in Frankreich; die Bildung der oberen Klassen war hier eine ausländische und darum ihr konventioneller Charakter noch mehr ins Auge fallend. Die ganze Generation, die seit der Mitte des Jahrhunderts aufwächst, ist durch ROUSSEAU im tiefsten Innern aufgeregt worden. Vor allem wird die naturgemäße Erziehung Gegenstand leidenschaftlicher Bestrebungen. BASEDOW, CAMPE, TRAPP predigen sie den oberen Klassen, v. ROCHOW, PESTALOZZI suchen sie den Massen zu bringen; vor allem bei PESTALOZZI wird ROUSSEAUS Beredsamkeit zur That rettender Liebe. Mit Katechismus und Grammatik, mit Auswendiglernen und Schlägen, mit Französisch und Etikette, das ist die gemeinsame Überzeugung aller dieser Männer und ihrer Hörer und Lehrer, ist für Menschenbildung nichts gethan. Verstand, Geschmack und Herz gewinnen dabei gleich wenig. Von innen heraus kommt alle wahre Bildung. Allein durch die freie Bethätigung der leiblich-sinnlichen Kräfte kommt der Mensch zu der Gesundheit, Kraft, Rüstigkeit und Sicherheit der sinnlichen Existenz, wie sie der Naturmensch zeigt. Allein durch Bethätigung an den Dingen, im Anschauen und Urteilen, gewinnt der Geist die Herrschaft über die Natur, die seine Bestimmung ist und die allein Bildung genannt zu werden verdient. Allein durch freie Bewegung unter den Dingen und Menschen, durch die Erfahrung der von ihnen ausgehenden Rückwirkung auf sein eigenes Verhalten, erlangt der Wille Sicherheit und Selbständigkeit. Bildung, wahrhafte Menschenbildung kommt nicht von außen; man kann das Kind durch Auswendiglernen und Schläge abrichten, gewisse Worte zu sagen und gewisse Dinge zu thun oder nicht zu thun, aber man macht es dadurch nicht gut und nicht weise.

Man pflegt die Männer, die sich um BASEDOW sammeln, mit dem Namen der Philanthropinisten zu bezeichnen. Es ist nicht meine Aufgabe die Litteraturgeschichte der philanthropinistischen Pädagogik zu schreiben.[1] Ich beschränke mich darauf, ihr Verhältnis zum gelehrten Unterricht und im besondern zu der neuhumanistischen Gymnasialpädagogik mit einigen Strichen anzudeuten.

Hier ist nun vor allem zu betonen, daß zwischen den Philanthropinisten und der älteren Generation der Neuhumanisten in vielen und wesentlichen Punkten vollständige Einmütigkeit stattfindet. Einmütig sind in der Verwerfung des althumanistischen Lateinbetriebs und des

[1] Das Hauptwerk darüber ist jetzt A. PINLOCHE, *La reforme de l'éducation en Allemagne au 18ième siécle, Basedow et le philanthropinisme* (1889).

altprotestantischen Katechismusunterrichts; einmütig auch in der Forderung, daß die Schule nicht länger Anhang der Kirche bleiben dürfe, sondern als selbständiges Verwaltungsgebiet des Staates anerkannt werden müsse. Ebenso sind sie einmütig in der formellen Bestimmung der Aufgabe der Erziehung: Entwickelung der natürlichen Anlagen von innen heraus; und nicht minder in der Auffassung von dem Ziel des Unterrichts: Bildung des Verstands, des Urteils und des Geschmacks. Einmütig sind sie auch noch in der Auffassung von dem Verhältnis von Sach- und Sprachwissen: jenes ist Zweck, dieses ist Mittel; eine Sprache lernen kann nie Selbstzweck sein. Beide haben nämlich mit der rationalistischen Philosophie ihrer Zeit die Anschauung von dem Wesen der Sprache und der Vernunft gemein: die Vernunft ist überall die eine und selbige, die Wörter aber sind ein willkürlich erfundenes System von Zeichen für an sich identische Begriffe; und darum teilen sie mit Leibniz die Überzeugung, daß die Erlernung einer fremden Sprache an sich eine todte Last, ein Übel ist, freilich ein zur Zeit unvermeidliches Übel, da die Kenntnis der Dinge ohne die Sprachen nicht zu erreichen ist. Eben darum sind sie endlich in den beiden allgemeinen Reformforderungen einig: n i c h t f ü r A l l e L a t e i n; neben der Lateinschule, die bisher, ausser der Dorfschule, die einzige Schule war, ist eine Real- oder Bürgerschule notwendig; und: n i c h t n u r L a t e i n; auch die lateinische Schule muß die Realwissenschaft in sich aufnehmen.

Sind in allen diesen Dingen die Philanthropinisten mit den Gesner, Heyne, Ernesti einig, so bleibt freilich zwischen ihnen auch ein tiefer Gegensatz, er besteht in dem verschiedenen Verhältnis zum Altertum. Die Neuhumanisten sind philologisch gebildete Gelehrte, denen das Altertum mit seiner Schönheit und Größe ans Herz gewachsen ist, sie halten die unmittelbare Vertrautheit mit der antiken Litteratur und Bildung für einen so großen Gewinn, daß er die Mühe der Erlernung der Sprachen reichlich lohnt. Die Philanthropinisten sind philosophisch-theologische Aufklärer, die unmittelbar an den Kämpfen der Gegenwart beteiligt, dem Altertum innerlich fremder gegenüber stehen; sie sind gar nicht prinzipielle Gegner oder Verächter des Altertums, wie es ihrer unter den Pietisten gab; aber sie sind der modernen Philosophie und Bildung zugewendet und halten die Zeit der litterarischen und wissenschaftlichen Hegemonie des Altertums für abgelaufen oder doch dem Ablaufen sehr nahe. Und darum glauben sie auch die Zeit nahe, wo die modernen Völker der fortdauernden Einwirkung der antiken Welt werden entraten und die Bildung ihrer Jugend, auch der künftigen Gelehrten, aus eigenen Mitteln beschaffen können. Der

Gegensatz war groß genug, um es zwischen den beiden Richtungen der Reformpädagogik gelegentlich zu erbitterten Auseinandersetzungen kommen zu lassen; besonders aus der sächsischen Gruppe werden die Philanthropinisten Ignoranten und Verführer der Jugend gescholten, wozu sie freilich durch den Hohn auf die Schulklöster und ihr ganzes etwas renommistisches Wesen herausfordern. Dennoch war zwischen ihnen, wenn auch nicht immer Verständigung, so doch Verständnis noch möglich. Dagegen ist zwischen der jüngeren Generation des Neuhumanismus und den Philanthropinisten gar kein Boden des Verständnisses mehr vorhanden. Die NIETHAMMER, THIERSCH, auch K. v. RAUMER, sehen im Philanthropinismus die Inkarnation des bösen Prinzips in der Gymnasialpädagogik; sie verachten sie als Leute, denen allein das Nützliche heilig, das Platte wahr, das Gemeine verständlich ist. Die Schlagwörter, die noch heute zum Apparat der polemischen Pädagogik des Humanismus gehören, sind von jenen Männern erfunden worden.

Der Anführer des Philanthropinismus ist JOH. BERNH. BASEDOW (1723—1790). Zu Hamburg geboren, war BASEDOW nach Vollendung seiner Studien zuerst Informator bei einer adeligen Familie in Holstein, wo er seine Sprachlehrmethode entdeckte, dann Professor an der Ritterakademie zu Soroe auf Seeland (1753—1761), und hierauf Lehrer am akademischen Gymnasium in Altona. Seit den 60er Jahren beginnt er die große Agitation für die Erziehungsreform. Ein rühriger und tapferer Mann, hat er seitdem nicht nachgelassen, die Zeitgenossen zur Teilnahme für das große Werk aufzurufen und aufzurütteln. Durch Schriften und persönliche Ansprachen auf seinen zahlreichen pädagogischen Missionsreisen wirbt er Genossen und Teilnehmer. Die grössten Dinge stehen auf dem Spiel; Weisheit, Tugend und Glückseligkeit, die schöne Dreieinigkeit menschlicher Vollkommenheiten, ist auf dem Wege der verbesserten Erziehung und allein auf diesem Wege zu erreichen. Freilich, die Sache kostet Geld, um die nötigen Unterrichtsmittel und die entsprechende Erziehungsanstalt, die zugleich Pflanzschule für philanthropische Lehrer sein wird, ins Leben zu rufen. Und dies notwendige Geld, notwendig für die große Sache der Menschheit, wird er nicht müde, von den Zeitgenossen in immer wiederholten Aufrufen einzufordern.

Unserer ungläubigen Zeit wird es schwer zu verstehen, wie es diesem Mann und seinem lauten, oft überlauten Rufen und Verkünden gelingen konnte, so viele Gläubige und, was mehr ist, so viele Zahler für seine Unternehmungen zu finden. Im Jahre 1774 gelang es mit Unterstützung von Fürsten und Herren, Freunden und Pränumeranten aus

allen Ländern und allen Ständen das lange angekündigte „Elementarwerk“ zu stande zu bringen. Es führt sich selbst auf dem Titel ein als einen „geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterricht der Jugend von Anfang an bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntnis zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen und mit französischer und lateinischer Übersetzung dieses Werks.“ Es ist die alte Idee Comenius in erneuerter, der erleuchteten Zeit angemessenen Gestalt: Begriffe, Sprachen und Bilder der Dinge sollen mit einander dem jugendlichen Geist dargeboten werden. Die vier Bände enthalten: I. eine pädagogische Einleitung, die Seelenlehre, die gemeinnützige Logik; II. die Religions- und Sittenlehre, die Beschäftigungen und Stände der Menschen; III. Geschichte, Geographie, Naturkunde; IV. Fortsetzung der Naturkunde, Grammatik und Wohlredenheit. — Die zugehörige Theorie der Erziehung bietet das schon 1770 erschienene „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“.

In demselben Jahr mit dem Elementarwerk kam auch die Erziehungsanstalt zu stande: mit Hilfe des Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt wurde 1774 das Philanthropinum zu Dessau eröffnet, das eine Weile die Augen von ganz Deutschland auf sich lenkte.

Leidenschaftlich tönt in der Ankündigungsschrift: „Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, ein Fideikommiß des Publikums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks,“ die Klage über den bisherigen Schulbetrieb: „Der Schulstaub liegt seit Jahrhunderten! Jung und alt, was darin wandeln und athmen muß, wird krank im Gehirn; eine zähe Rinde, wo Wahrheit und Gutes kaum durchdringt, setzt sich um die Werkstatt der Vernunft. Und in der Brust wird eine Schwindsucht der Zufriedenheit des Menschen, selbst in den Frühlingsjahren! O, wie mancher gehorsame Knabe und sittsame Jüngling wiederholt in täglich verwünschten Schulstunden die durch Striemen eingebläuten Worte eines Gesandten Gottes oder eines Weisen unter den Menschen und leider, um sie nie zu verstehen, oder doch nie zu verehren, wenn er den Meistern entwächst. Das Gewölbe schallt täglich wider vom Geschrei der Geschlagenen — eines Geschöpfs, das mehr Verstand und Gedächtnis brauchen soll, als ihm Gott gab, oder eines vielleicht künftigen Newtons, welcher der Fallendung eines nie verstandnen Wortes vergißt, oder eines zum Bessern erschaffenen Geistes, der, mit Unlust und irrend, Roms und des Vaterlandes

Worte und Phrasen wechselt, die ihm an Inhalt leer sind. Erbarmt euch, Freunde, der Frühlingjahre!“ Man sieht, es fehlt Basedow nicht an Wucht der Rede. Und sehr eindringend klang sie einer Generation, die alles dies am eigenen Leibe erfahren hatte und täglich wieder an ihren Kindern erfuhr.

Er fährt fort: „O, du Ernesti und Heyne und wie ihr sonst heißt, ihr wenigen echten Söhne des großen Gesners, ihr von dem Geist des majestätischen Konsuls und Weisen der Römer durchdrungenen Lehrer Germaniens! Unser Tullius soll nicht mehr in den Konzilien der Unmündigen ein verhaßter Phrasendiktator bleiben und jeden Augenblick *expedi virgas* rufen! War meinem Unternehmen kein Unsegen bestimmt, so naht sich die Zeit, wo der Knabe im Umschaun nach der Natur und im Horchen nach des Lehrers Weisheit, Ohr und Phantasie mit einer Sprache füllt, die aus Latiens Quell durch Bäche, nicht mehr ganz rein, floß. Dann trinkt der Jüngling mit Begierde nach Sachkenntnis die Weisheit der römischen Vorwelt mit vollen Zügen. So wird er selbst ein römischer Geist. Dann freuen sich Männer ihres Eigentums an Latiens wahrer Sprache. So wird die Gemeinschaft derselben von neuem ein Freundschaftsband der Völkerlehrer. Dann erst kann weit umher nützen ein vorzüglich reifer Anwohner des Belts oder des Botnischen Busens; ein in die Newa getauchtes Genie oder das die Weichsel trinkt, oder an Sklavoniens Grenze den Fall der Donau messen lehrt.“ Man sieht, es handelt sich bei Basedow keineswegs um die Abschaffung des Lateinlernens überhaupt. K. v. Raumer deutet einmal an, das Latein sei für Basedow eigentlich nur Aushängeschild gewesen: die wesentlichen Vorzüge, führt er aus einem Brief an Campe an, können das Institut nicht erhalten; aber Latein, Latein, wenn man erst sehen wird, daß wir in Kürze auch zur Richtigkeit und Zierlichkeit dieser Sprache führen, das allein kann uns sichern. — Gewiß, Basedow hatte höhere Ziele, als Erleichterung des Lateinlernens; doch ist ihm das Latein auch an sich wichtig; er denkt an seine Wiederherstellung als allgemeine Gelehrtensprache. Und hierauf wies ihn in der That die Internationalität seiner Bestrebungen; das Elementarwerk ist auch der Kaiserin von Rußland, dem Kaiser Joseph II. und dem König von Dänemark gewidmet, Beherrschern von Ländern, in denen zum Teil das Lateinische noch die Geschäftssprache des Staates war.

Ebenso wenig als vom Lateinischen und vom klassischen Altertum will Basedow die Jugend von der Religion befreien, wie jemand durch diese oder jene Darstellung in Geschichten der Pädagogik verleitet werden könnte zu denken. Ohne Zweifel war Basedow ein

religiös empfindender Mann. Sein Kampf mit dem Bekenntniszwang, der ihm so viel Kränkung zugefügt hatte, ist der Kampf eines Mannes, der für seinen ehrlichen Glauben einsteht, und er hat ihm so wenig seine Religion gekostet, daß es ihm auch bei seinen pädagogischen Reformbestrebungen wesentlich darum sich handelt, die Religion gegen diejenigen zu schützen, die er für ihre falschen Freunde hält: die Seelenverkäufer und Gewissensknechter, die den Konfessionszwang üben und aufrecht erhalten.

Zwei große Feinde, so kann man im Sinne Basedows sagen, haben die Religion und die Wissenschaften; von ihnen die Menschheit zu befreien ist die Summe der „philanthropischen“ Bestrebungen: den Katechismus mit dem Bekenntniszwang und die Grammatik mit dem Lateindrill. Diese bringen die Jugend um die Lust zu den Studien und der Litteratur, zu Wissenschaft und Philosophie, jene bringen sie um die Liebe zu Gott und zur Religion. Diesen Feinden ist der Zugang ins Philanthropium gewehrt. Man kennt hier keine Konfessionen, man kennt nur Menschen, Brüder, Verehrer des einen und selben Gottes und Vaters. Die Religion, die hier gelehrt wird, ist die natürliche, die Gott als Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt kennen und anbeten lehrt; „mit keinem Wort, mit keiner That wird etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer, er sei Christ, Jude, Mohammedaner oder Deist gebilligt werden muß“. Wünschen die Eltern daneben einen Unterricht der Kinder in ihrer besonderen Religion, so steht dem nichts im Wege; in Dessau finden sich Geistliche aller Konfessionen, an die sie deswegen sich wenden können.

Der andere Quälgeist der Jugend in Schulen, „denn memorierte Katechismen darf ich nur sanft berühren“, „die Hälfte der menschenverderbenden Schuld der Schulen ist der Trichter, den man täglich zwischen die knirschenden Zähne der Jugend hineinzwingt, um die von den Gedanken abgeschöpfte Sprache der Römer tropfenweise einzugießen (XIII). Im Durchschnitt werden nach der bisherigen Schulverfassung fünf ganzer Jahre mit Qual bloß auf diese Sprache, ohne erhebliche Förderung der Sachkenntnis, gewendet. Von den so unterrichteten Schülern aber kommt dennoch kein Viertel zu der Fertigkeit, lateinische Bücher ohne Mühe und Verdruß zu lesen“, sondern bloß zum Lateinstottern und dürftiger Lexikalübersetzung. Immer wieder kommt Basedow auf diese unverantwortliche Zeitvergeudung mit dem Lateinischen und ihre Ursache, die falsche Methode, zurück: man lehrt die Sprache aus der Grammatik, statt, wie die Natur selbst die Anleitung giebt, durch Hören und Sprechen. Im Philanthropinum werden die Sprachen, die lateinische wie die französische, durch den beständigen

Gebrauch im Umgang und im Unterricht gelernt. Erst wenn der Knabe die Sprache praktisch beherrscht, folgt grammatische Unterweisung. Basedow hatte als Privatinformator dieses Verfahren geübt und bewährt gefunden; in drei Jahren, er beruft sich öfter darauf, habe er einen siebenjährigen Knaben zu freier Bewegung in der lateinischen Sprache geführt und ihn dazu in gemeinnützigen Kenntnissen weit gefördert. So verspricht er im Methodenbuch durch die Veränderung der Methode wenigstens fünf Lebensjahre zum besserem Gebrauch zu gewinnen und das gewöhnliche Schulelend fast gänzlich zu endigen (Abschn. VI, IX, 21). Und im Elementarwerk (I, 13) berechnet er die Zeit für den eigentlichen Unterricht bei der neuen Methode auf bloß ein Jahr: erst wird in einem halben Jahr einige Fertigkeit im Lateinischen durch Umgang und Ziel beigebracht; dann wird lateinisch unterrichtet und gelesen, aus der Übersetzung des Elementarwerks und aus lateinischen Autoren. „Bei mittelmäßiger Fähigkeit des Knaben und durch gehörigen Fleiß des Lehrers (wenn er Lehrgabe hat) kommt man in zwei, in öffentlichen Schulen aber in drei bis vier Jahren unfehlbar dahin, daß sie miteinander klassische Autoren nicht auf gewöhnliche Art durch Konstruieren und Analysieren mißhandeln, sondern lesen können. Dann lesen sie viel, die Fertigkeit wird außerordentlich groß, und die Richtigkeit, ohne daß bisher einer Grammatik erwähnt worden, so groß, wie etwa die Richtigkeit eines Kaufmanns in der deutschen Sprache. Zuletzt wird ein halbes Jahr grammatikalischen Übungen gewidmet. Denn mehr ist bei einer fast zur Muttersprache gewordenen Sprache nicht nötig. Auf solche Weise kostet die ganze lateinische Sprache, d. i. eine doppelt so große Fertigkeit und Richtigkeit als die gewöhnliche, nur ein einziges Jahr. Ihr Menschenfreunde! Ihr Patrioten! Ihr Christen! Ich habe Grundsätze und eine landkundige Erfahrung in dieser Sache. Bei der Ehre eines gewissenhaften Mannes, es ist wahr, was ich sage. Ein einziges Jahr! und mit Lust der Lehrer und Schüler! und ohne das sonst mit Erlernung der lateinischen Sprache verknüpfte Verderben des Verstandes und Herzens.“ —

Die Schicksale der Anstalt haben wir hier nicht weiter zu verfolgen; Basedows Regierungstalent kam seiner schriftstellerisch-agitatorischen Kraft nicht von ferne gleich, und so sind die praktischen Erfolge des Instituts, trotzdem viele ausgezeichnete Männer, darunter auch Kant, mit warmer Empfehlung dafür eintreten, gering geblieben; 1793 ging es ganz ein.[1]

[1] Man sehe darüber außer Raumers Geschichte und dem oben erwähnten Werk von Pinloche auch den Artikel Basedow in der Allg. Deutschen Biogr.

Ich teile bloß noch das Schema der Lehrordnung mit (Raumer, Bd. II, Beil. III). Die Schüler sind in vier Abtheilungen geteilt. Alle vier haben täglich zwei lateinische Stunden: in III und IV Sprachübungen und Chrestomathie, in I und II alte Geschichte oder praktische Philosophie nach den Offizien Ciceros. Ebenso täglich französisch, in III und IV eine Stunde, in I und II zwei Stunden (hier die Universalgeschichte in französischer Sprache, dazu einmal wöchentlich ein Zeitungskollegium, um die Staatsverfassungen und merkwürdigen Begebenheiten nach und nach bekannt zu machen). Außerdem wird gelehrt: Deutsch, in den beiden unteren Klassen täglich zwei Stunden, in den beiden oberen nur drei Stunden wöchentlich, daneben drei Stunden wöchentlich natürliche Religion und Moral (bei Trapp); Englisch sechs Stunden in II, Griechisch vier Stunden in I. Ferner Geographie und Naturgeschichte, Physik, Mathematik je drei Stunden wöchentlich in I und II, Kosmologie zwei Stunden in I. Sodann gehören zum Lehrplan Musik, Zeichnen, Handwerksübung, Hobeln, Tischlern, Drechseln (woraus durch einen Druckfehler das Dreschen geworden sein wird, das nun durch die Bücher geht). Endlich haben wir in III und IV täglich eine Stunde für das Tanzen und in I und II zwei Stunden wöchentlich für Tanzen und zwei Stunden für Reiten „auf der hochfürstlichen Reitbahn“, — eine ins Bürgerliche übersetzte Ritterakademie. Auch die auf Ritterakademien gewöhnliche Einteilung in zwei Klassen von Menschen, Herren und Bediente, kehrt zu einiger Überraschung im Philanthropinum wieder: man unterscheidet reiche und zahlende Pensionäre und arme „Famulanten“, die die ersteren bedienen, ihnen Zimmer und Kleider reinigen u. s. w., daneben aber zu Pädagogen, Schulmeistern oder Bedienten in vornehmen Familien, je nach der Fähigkeit erzogen werden — eine Sache, wofür Basedow den Beifall Rousseaus am Ende nicht gehabt hätte.

Unter den Theoretikern der philanthropischen Pädagogik ist neben Campe der Hosteiner E. Ch. Trapp der bekannteste. Ich deute seine Ansichten über den gelehrten Unterricht, wie er sie besonders in zwei in Campes Revisionswerk erschienenen Schriften entwickelt hat, mit einigen Strichen an. Sie bringen die Anschauungen des Philanthropinismus über Gymnasialpädagogik und Schulreform am eingehendsten zur Darstellung.[1]

von Max Müller, einem Urenkel Basedows, und H. Göring, Basedows ausgewählte Schriften (Methodenbuch und Stücke aus dem Elementarwerk) mit Biographie und Einleitungen (in Beyers Bibl., Langensalza 1880).

[1] Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller, 1787; Über den Unterricht in Sprachen, 1788; Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und

Der allgemeine Gesichtspunkt, von dem TRAPP ausgeht, ist: Sprachkenntnis vermehrt als solche nicht die Sachkenntnis. „Die Sprache besteht aus Zeichen der Ideen. Eine Idee braucht nur ein Zeichen, um gefaßt oder mitgeteilt zu werden. Hundert Zeichen für eine Idee sind nicht hundert neue Ideen. Wenn ich das Vaterunser in hundert Sprachen herzusagen weiß, so verstehe ich darum seinen Sinn nicht besser. Also befördert die Vielheit der Sprachen, folglich auch das Erlernen vieler Sprachen, nicht die Vermehrung und Verbesserung der Ideen. Diese wird vielmehr durch jenes verhindert; denn die Zeit und Kraft, die auf Erlernung der Sprachen verwendet wird, muß der Vermehrung des Ideenschatzes entzogen werden. Erlernung fremder Sprachen ist also ein notwendiges Übel, notwendig wegen des notwendigen Verkehrs der Nationen mit einander, welches hier nicht bloß Handel und Wandel und dergl., sondern auch Mitteilung von Kenntnissen bedeutet" (XI, 216 ff.). — Es ist dies nicht die tiefste Betrachtung der Sache, aber, wie schon gesagt, tiefer geht das ganze Aufklärungszeitalter nicht. Wenn LEIBNIZ sein Leben lang mit der Erfindung einer Pasigraphie sich beschäftigte, was anders war die Voraussetzung dieser Bemühungen als die Anschauung: Wörter sind Zeichen der Begriffe; da es nur ein wahres Begriffssystem giebt,

von ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche, 1792; Versuch einer Pädagogik, 1790. Die drei erstgenannten Schriften bilden Bd. VII, XI, XVI der von CAMPE herausgegebenen „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" (16 Bde., 1785—1791). Der ersten sind kritische Anmerkungen von BÜSCH, EHLERS, GEDIKE, mit TRAPPS Erwiderungen beigegeben. TRAPP ist 1745 bei Friedrichsruhe geboren; nachdem er an holsteinischen Schulen Lehrer gewesen, ging er 1777 an das Dessauer Philanthropinum, 1779 wurde er von ZEDLITZ nach Halle als Professor der Pädagogik berufen, welches Amt ihm aber wenig Freude und Ehre eintrug, er legte es 1783 nieder. Von 1786—1790 gehörte er mit CAMPE dem Schuldirektorium an, das der Herzog von Braunschweig als oberste Schulbehörde für sein Land bildete. Eine Schulordnung dieser Behörde für Holzminden von 1787 (bei KOLDEWEY, II, 485) enthält manche verständige pädagogische Winke. Mit der Auflösung des Direktoriums war TRAPPS öffentliche Rolle ausgespielt; er starb 1818 zu Wolfenbüttel. — J. H. CAMPE (1746 im Braunschweigischen geboren) war nach vollendetem theologischen Studium Informator der beiden Brüder, die später den Namen HUMBOLDT berühmt machten. 1776 übernahm er als dessauischer Edukationsrat die Leitung des Philanthropinums, gab aber schon 1777 die Sache wieder auf und lebte nun eine Reihe von Jahren bei Hamburg als Erzieher einer kleinen Gruppe ihm anvertrauter Kinder; er begann hier zugleich die schriftstellerische Thätigkeit (Jugendschriften und Pädagogik), die ihn, nachdem er das Experiment des braunschweigischen Schuldirektoriums mitgemacht hatte, mit dem Verlagsgeschäft ganz in Anspruch nahm. Seine letzten Arbeiten gehörten der deutschen Sprache. Er starb 1818. Über ihn LEYSER, J. H. Campe, Braunschweig 1877, 2 Bde.

so ist auch ein Zeichensystem ausreichend. Die Erlernung der vielen wirklich vorhandenen Zeichensysteme, also der verschiedenen Sprachen, sah auch Leibniz als Zeichenverlust an, dem eben durch jenes gesuchte allgemein lesbare Zeichensystem in einigem Maß abgeholfen werden sollte. „Wenn es bloß eine Sprache in der Welt gäbe, gewönne das Menschengeschlecht ein Drittel seiner Lebenszeit, die es jetzt auf Spracherlernung verwenden muß." — Raumer läßt auch hier, wie es seine Gewohnheit ist, den Unwillen und Abscheu, den eine Richtung ihm einflößt, an irgend einem Einzelnen aus. Er hat den armen Trapp und seiner Pädagogik die Etiquette: „Erheben des Gemeinen und gemeines Verachten des Edeln" aufgeklebt, mit welcher er bis auf diesen Tag in der Geschichte der Pädagogik erblickt wird; wogegen denn die übrigen *epitheta ornantia:* flach, selbstgefällig, roh, aberwitzig, noch ziemlich unschuldig sind. Warum nicht lieber mit Leibniz sich auseinandersetzen, als Trapps Namen beschimpfen? In der That, ich dächte, es wäre Zeit, von ihm abzulassen. Gewiß war er kein bedeutender Mann. Dafür, daß er sich selber einmal dafür hielt, hat er ja noch bei Lebzeiten gebüßt.

Von dem bezeichneten Gesichtspunkt aus, daß Erlernung einer Sprache niemals um der Sprache selbst willen stattfinden könne, wird nun auch die Notwendigkeit des altsprachlichen Unterrichts erörtert. Trapp verneint sie keineswegs. Was er nicht will, das ist, „daß das Studium der alten Sprachen ein so allgemeiner Gegenstand des Unterrichts bleibe, als es bisher gewesen", und „daß alle übrigen Studien diesem als Nebenzwecke untergeordnet seien" (VII, 311). Er faßt die Begründung dieser Forderung in einer Rekapitulation so zusammen: ich bin für Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts, „nicht weil ich den Wert der Alten überhaupt verkenne oder leugne, sondern teils, weil manche Neuere für die Jugend und für die meisten Erwachsenen gemeinnütziger, lehrreicher nach unseren jetzigen Bedürfnissen sind, als die meisten Alten, teils weil es den Wenigsten gegeben ist, so weit zu kommen, daß sie die Alten wirklich studieren und benutzen können." Nur der Hundertste von denen, die zum Lesen der Alten in den Originalsprachen vorbereitet würden, komme so weit, daß er sie mit dem beabsichtigten Erfolg, nämlich an ihnen Muster des guten Geschmacks zu haben, lesen könne, die übrigen neunundneunzig blieben in der Vorbereitung stecken.

Was Trapp hier fordert, das ist gar nichts anderes, als was seit hundert Jahren alle einsichtigen Männer gefordert haben: ein besonderer bürgerlicher Unterricht neben dem gelehrten. Daß eine Schule, die Lateinschule, für den Unterricht aller Stadtkinder dienen sollte, wie

die Reformationszeit es gewollt und durchgesetzt hatte, das hatte man längst als einen Krebsschaden in der Organisation des Schulwesens erkannt. Schon 1685 hatte L. v. Seckendorff in seinem Christenstaat (III, XI, 4) ausgeführt: „Ein großer Vorteil wäre, wenn man andere Schulen für die Kinder insgemein, andere aber für diejenigen hielte, die beim Studieren bleiben sollten, dahin zwar die Stiftung und die Meinung der Landesschulen und Gymnasien ohne Zweifel zielet, aber nicht allenthalben angestellet ist. Wenn nun eine völlige und sattsame Separation zu treffen wäre, so sollte in den gemeinen Schulen gar kein Latein, hingegen vielmehr von der Religion und der Gottseligkeit und den guten Sitten getrieben werden. Aus solchen gemeinen Schulen kämen christliche und nützlich unterwiesene Hauswirthe, auch Soldaten, denn diesen allen ist das wenige Latein, so sie in den Schulen erschnappen, nichts nütze. In den gelehrten Schulen triebe man dann nur die Sprachen, nebst der Religion und Sittenlehre, und könnte ein Knabe von 14 Jahren, der in der Teutschen Schule lesen und schreiben lernen, in zwei oder drei Jahren bei wachsendem Verstand im Latein und andern dergleichen Dingen ein grosses thun, wie man denn siehet, in was geringer Zeit ein erwachsener hurtiger Mensch eine fremde Sprache lernet, der wohl 12 oder 15 Jahr von seiner Kindheit her mit dem Donat, *Grammatica, Vocabulariis et Autoribus* wohl geplacket worden."

Eben dieselbe Ansicht hatte, mit großem Beifall aller Schulpolitiker, namentlich auch des preußischen Ministers v. Zedlitz, nicht lange vor Trapp, F. G. Resewitz in seinem Buch über die Erziehung des Bürgers (Kopenhagen, 1773) entwickelt. Die Aufgabe der Zeit ist, so führt er aus, eine taugliche Schule für den Nährstand einzurichten. Bisher sind alle Schulen allein auf die Bildung des Gelehrten abgezielt, für den „geschäftigen Bürgerstand" ist gar nichts geschehen, und doch ist es für den Staat von größter Wichtigkeit, daß dieser zum Gebrauch des gesunden Verstandes *(bon sens)* gebildet werde: „Gesunder Verstand ist die beste und nützlichste Gabe des Menschen; wer gesunden Verstand hat, der denkt gut und handelt klug." Aber gesunder Verstand ist gar nicht gleichbedeutend mit gelehrtem oder schulgerechtem Wissen. Die Ursache, daß man in den Schulen nur „schulgerechte Leute, nicht Bürger für die Welt" erzieht, rührt von der alten angeerbten Schulform her: „Mönche haben sie uns aus den Zeiten der Unwissenheit und Barbarei hinterlassen, wo nützliche sowohl als unnütze Übungen des Verstandes hinter Klostermauern verborgen, nur Klostergenossen mitgeteilt und von dem weltlichen Stande als ein unbeneidetes Eigentum der Klerisei geachtet wurden. In hellen Zeiten

hat man zwar an dieser Einrichtung gebessert, aber der alte Zweck ist noch da: es wird immer nur für einen Stand des Menschen gesorgt, zwar nicht mehr für die geistliche Klerisei allein, doch für die gelehrte Klerisei überhaupt." (S. 5). Resewitz konstruiert nun die Formen der lateinlosen Schulen: Dorfschulen, wie v. Rochow sie eingerichtet habe; Handwerkerschulen in kleinen Provinzialstädten; endlich eigentliche Bürgerschulen für die Hauptstädte, in denen Mathematik und Naturkunde, Kenntnis des Vaterlandes und der Erde gelehrt, aber auch zur Kenntnis der Handwerke und Künste, des Land- und Gartenbaues Anleitung gegeben werde. Zugleich könnten sie als Lehrerseminare dienen.

Gar nicht anders urteilten aber auch die Humanisten Gesner und Heyne. In der Nachricht vom Pädagogium zu Ilfeld (1780) nennt Heyne es ein Hauptverderben des Schulwesens in verschiedenen Ländern, „daß es so viele lateinische Schulen giebt, und an Orten, wo keine hingehören und keine bestehen können; daß dagegen die Zahl der nützlichen Bügerschulen so gering ist. Wo der Fond nicht hinreicht, die gehörige Anzahl Lehrer anzusetzen und ihnen einen anständigen Unterhalt, nebst den nötigen Hilfsmitteln zum Fortgang in ihren eigenen Studien zu verschaffen; ferner wo die erforderliche Anzahl von Schülern, wegen Lokal- oder anderer Umstände, nicht zusammenkommen kann: da ist es widersinnig, eine lateinische Schule unterhalten zu wollen. Es läßt sich durchaus nichts anderes als eine verdorbene Schule erwarten. Vergebens erwartet man geschickte Männer und gute Humanisten für eine Schule, wo der erste Lehrer die Elemente der Latinität, mit dem Livius und Horaz zugleich, den Tag zehn Stunden über lehren und nebenher in Dürftigkeit und Verachtung hinschmachten soll. Die humanistischen Studien gehören unter die kostbarsten; ohne die erforderlichen Hilfsmittel kann der beste Kopf nichts machen. Eben diese Menge von lateinischen Schulen veranlaßt ferner zum großen Teil den Zufluß von so vielen untauglichen Studierenden, die zum größten Nachteil für sie selbst, für den Staat, für den gelehrten Stand und für die Gelehrsamkeit den bürgerlichen Studien entzogen werden. Hätten sie in den kleinen Städtchen, wo sie ihre erste Erziehung erhielten, gute praktische Kenntnisse gesammelt und eine Anleitung erhalten, die für die künftige Erlernung einer Kunst, eines Handwerks, des Landbaues, der Kaufmannschaft brauchbar und nützlich sein konnte: so wären sie in bürgerlichen Ständen glückliche Menschen geworden. Unseligerweise war Latein der Hauptunterricht; und freilich, wer Latein gelernt hat, hält sich für eine bürgerliche Profession zu gut. Schulen, worin sich künftige Studierende bilden sollen, man nenne sie lateinische

Schulen, Lyceen, Gymnasien, große Schulen, wie man will, braucht ein Land kaum zwei oder drei.“

Also, nicht mit einem besonderen Aberwitz TRAPPS haben wir es hier zu thun, sondern mit der *communis opinio* aller Einsichtigen. Wir werden weiter unten sehen, wie ein paar Jahrzehnte nachher in Norddeutschland in der That zahlreiche kleine Lateinschulen in Bürgerschulen umgewandelt wurden; freilich um nachher, zur Zeit des neuen Grammatikkultus, zum guten Teil wieder in lateintreibende, gymnasiale und realgymnasiale, Anstalten zurückverwandelt zu werden. In Süddeutschland blieben die alten Lateinschulen, vor allem in Bayern, unter NIETHAMMERS und THIERSCHS Schulregiment von vornherein am Leben. THIERSCH war überzeugt, daß nichts in der Welt die Schulung des Verstandes durch lateinische Grammatik ersetzen könne; sie sei darum für den barfüßigen Gänsejungen so nützlich, als für den künftigen Philologen. Jetzt ist auch dieser neue Paroxysmus des Lateinkultus vorüber; und vielleicht wäre jetzt mancher geneigt, bei der Austeilung des Prädikats aberwitzig die Namen TRAPP und THIERSCH zu vertauschen.

Kehren wir zu TRAPP zurück. Seine letzte Meinung geht nun freilich weiter, als HEYNE ihn begleiten würde. Er unterscheidet unter den gemeinhin sogenannten Gelehrten eigentliche und praktische Gelehrte. Für erstere, wozu die Natur nur die Genies bestimmt habe, will er einen Schulkursus überhaupt nicht entwerfen; ein öffentlicher Schulkursus müsse dem Bedürfnis und den Fähigkeiten der mittleren Köpfe angepaßt sein; aus diesen seien auch die praktischen Gelehrten, Ärzte, Richter, Beamte, Volkslehrer zu entnehmen. Für diese nun, meint er, passe nicht ein Schulkursus, der auf ein eigentliches Studium der Alten abgezielt sei; denn weder hätten zu einem solchen diese Schüler die Fähigkeit, noch würde es ihnen zu den gemeinnützigen Kenntnissen verhelfen, die sie in ihrem Beruf verwerten könnten. Für sie empfehle sich daher ein Studium, das sie mit gemeinnützigen Sachkenntnissen und mit der Fertigkeit in den modernen Sprachen ausstatte, welche viele unter ihnen nicht nur zu lesen, sondern auch zu schreiben und zu reden im stande sein müßten. Vor allem aber komme es auf die Kultur der gesunden Vernunft an, wie sie durch das Lesen der besten modernen Schriftsteller erworben werde; er nennt als solche GARVE, GELLERT, ENGEL, LESSING, GOETHE, MONTAIGNE, LAROCHEFOUCAULD, SHAKESPEARE, POPE, RICHARDSON u. a. Ihnen fügt er dann die Alten in guten Übersetzungen hinzu, worauf großer Wert zu legen sei. Weil aber, so fährt er fort, Lateinisch und Griechisch noch immer in alles wissenschaftliche Studium so sehr

verflochten ist, „daß ich es nicht herausreißen kann, so gern ich es thäte, so muß ich in den für diese Mittelklasse bestimmten Schulen Latein und Griechisch, auch wohl Hebräisch (gegen dessen Notwendigkeit für deutsche Pfarrer er sich übrigens prinzipiell aufs Entschiedenste erklärt) lernen lassen. Aber ich lasse es nur so weit lernen, als es zur Theologie, Jurisprudenz etc. nach herrschenden Vorurteilen und Einrichtungen unentbehrlich ist“ (VII, 397). Zu diesem Unentbehrlichen gehört nun nicht eine bis in das kleinste des Zufälligen genaue Kenntnis der Grammatik, oder gar philologisch-kritische Schulung, sondern nur Fertigkeit im Lesen und Verstehen. Und diese zu erwerben giebt es einen sehr viel kürzeren und bequemeren Weg, als die bisherige Lateinschule einschlug. Trapp beschreibt ihn in der Schrift über den Unterricht in Sprachen (XI, 360—481). Die Summe ist: die fremde Sprache ist auf eben dem Wege zu erlernen, wie die Muttersprache, nämlich durch beständige Übung im Lesen und Schreiben und zuerst und vor allem im Sprechen, nicht aber durch Auswendiglernen der Grammatik; auf jene Weise erreiche man am schnellsten und sichersten die zum Lesen erforderliche Fertigkeit und habe darin zugleich die beste Vorbereitung für die höhere und grammatische Kenntnis der Sprache. Man sieht, hier trifft Trapp wieder mit allen Reformpädagogen von Ratichius bis auf Gesner zusammen. Auf den letzteren beruft er sich ausdrücklich: auch er habe die Methode durch Einübung (ἄλογος τριβή) empfohlen.

Ich weiß nicht, ob ein Artikel in dem von Basedow herausgegebenen philanthropischen Journal (IV, 4, Dessau 1782) von Trapp ist: „J. M. Gesner, ein Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollen“. Er beginnt mit einer Stelle aus Gesners Vorrede zu der von ihm verbesserten Grammatik des Cellarius: „Gleich wie die Sprache eher gewesen als die Grammatik, also ist gewiß, daß es hundertmal leichter ist, durch den Gebrauch und die Übung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Übung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Das erste geschieht täglich von Millionen Menschen in Ansehung der Muttersprache und von viel Hunderten in fremden Sprachen. Das letztere ist schlechterdings unmöglich und es sind, leider, tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, welchen die Grammatik, d. i. das unvernünftige Auswendiglernen derselben zu nichts gedient, als ihnen einen unauslöschlichen Haß gegen das Studieren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu anderen Verrichtungen desto untüchtiger zu machen“. „Was würde man sagen“, fügt der Autor hinzu: „wenn ein Anderer dies geschrieben hätte, dessen gründliche Sprachkenntnisse nicht so außer Zweifel gesetzt wären als Gesners? Ein Neuling, würde

man sagen, ein Schreier, der sich einen Namen machen will, ein Ungründlicher, der wohl selbst blutwenig wissen mag, ein Irrgeist, der die Jugend von dem ihr so heilsamen Zwang und der ihr so nötigen Arbeit befreien will!“

Die letzten Gedanken Trapps über die Vorbildung für die gelehrten Berufe bringen die Abhandlungen über die Organisation des öffentlichen Schulwesens im 16. Band des Revisionswerkes. In der ersten verwirft er grundsätzlich die Einmischung des Staates und der Kirche in den Lehrbetrieb; bloß äußere Mittel soll der Staat zur Verfügung stellen. In der zweiten verwirft er grundsätzlich besondere Gelehrtenschulen: die künftigen Gelehrten können in der allgemeinen Bürgerschule den allgemeinen Unterricht erhalten, dann mag ihnen, etwa vom 15. bis 20. Jahr, in besonderen Klassen der Unterricht in den alten Sprachen, so weit er dann noch notwendig ist, erteilt werden. In der dritten Abhandlung endlich verwirft er grundsätzlich die Universitäten, deren Leistungen er gering schätzt und deren Gefahren für die sittliche Entwickelung er sehr groß anschlägt. Statt ihrer könnten sich an die Schulen besondere Kurse in den Fachwissenschaften anschließen. „Warum sollen die Männer, die diesen höheren Unterricht, diese besondere Vorbereitung auf einige Zweige der Geschäfte erteilen, gerade auf einer Universität beisammen leben? Man könnte ja nur jeder Gelehrtenschule über die jetzige oberste Klasse noch eine in drei Abteilungen geben, und dabei für jede der drei Fakultätswissenschaften einen oder ein paar Männer ansetzen: so würde der Zweck der Universitäten wenigstens ebenso gut erreicht. Denn was ist dieser Zweck? Doch kein anderer, als die Anfangsgründe jener Wissenschaften zu lehren, die jungen Leute so weit zu bringen, daß sie nachher mit Nutzen für sich weiter studieren, und dann noch, daß sie das Erlernte in Anwendung bringen können“ (S. 174).

Welch ein Abstand zwischen diesen Erwägungen und Fichtes Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten oder Schleiermachers Gedanken über Universitäten! Gewiß, Trapp spielt neben jenen Männern keine vorteilhafte Rolle: hier die enge Beziehung aller Dinge auf das enggefaßte Nützliche, dort die stete Beziehung auf die Idee des Gelehrten als des in der Ideenwelt einheimischen geistigen Führers des Volkes. Man vergesse aber nicht: es sind zwei Zeitalter, die sich hier gegenüberstehen; wie Trapp, so denkt die ganze Aufklärung, ihre Theoretiker und ihre Staatsmänner. Auch das vergesse man nicht: fehlt der Aufklärung der hohe Schwung der Gedanken und der Rede, so leidet sie auch nicht an der luftigen Phantastik der Spekulation und ihrer Neigung zu nebelhaften Entwürfen; auf der

Erde heimisch, wollte sie für irdische, nicht allzu hoch gestimmte Menschen Einrichtungen schaffen; und diesem Geschäft hat sie nicht ohne großen Ernst und Eifer obgelegen. Daß TRAPPS enge Gedanken vom gelehrten Unterricht und besonders vom Universitätsstudium bei uns nicht durchgedrungen sind — in Frankreich sind sie einigermaßen durchgedrungen — werden wir freilich für ein großes Glück unseres Volkes halten.

Ein einsichtiges Urteil über die pädagogischen Reformen des Philanthropinismus von GURLITT mag den Beschluß machen: „Um die Verbesserung der Unterweisung in den niederen Schulen, so wie um die Einführung und Befolgung richtigerer und milderer Grundsätze der Erziehung überhaupt, möchten vielleicht die genannten Männer mehr Verdienst haben, als um die Verbesserung des Unterrichts und der Lehrmethode in höheren Schulen. Denn dieses scheint uns weit mehr durch die in unserem Zeitalter angeregte geistigere Behandlung der Wissenschaften und Sprachen bewirkt zu sein, welche von den Meistern dieser Wissenschaften durch mündlichen und schriftlichen Unterricht eingeführt, allmählich in die Schulen herabdrang“ (in seiner Antrittsrede als Direktor des Johanneums, bei FRIEDLÄNDER, Beiträge zur Geschichte der Realschule des Joh., 1876, S. 21).

Ich schließe hier noch eine Bemerkung über die ersten Ausführungen der Idee einer Real- oder Bürgerschule an. Wie es scheint, kommt der Namen der Realschule zuerst in Halle vor. Hier hatte der Archidiakonus CHRISTOPH SEMLER, nachdem sein Plan die Billigung der Berliner Akademie gefunden, im Jahre 1708 eine „mathematische und mechanische Realschule“ eröffnet. Es war nicht eigentlich eine selbständige Schule, sondern ein Institut, in dem in ein paar Kursen von wenigen Stunden Instrumente, Modelle, Maschinen und Geräte, ebenso aber auch Naturalien aller Art gezeigt und erklärt wurden. Die Hauptsache war SEMLERN, „daß die Jugend an eine wahre Realität gewöhnt werde. Denn hier sind keine leeren *speculationes*, oder unnütze Subtilitäten, sondern es sind *ipsissimae res*, es sind *Dei opera* und solche Maschinen, welche in der Welt täglichen Nutzen prästieren.“ SEMLER war ein Schüler des berühmten Jenaer Mathematikers und Mechanikers WEIGEL, und wie dieser ein großer Liebhaber und Erfinder in allen mechanischen Künsten. Das Institut hatte übrigens keinen Bestand.[1]

[1] Allg. deutsche Biogr. XXXIII, 674. Art. Realschulen in SCHMIDS Encyklopädie von CRAMER. Vgl. ZIEGLER, 195 ff., wo mit Recht die innere Verwandtschaft des Realismus und Pietismus betont wird.

Die erste wirkliche Realschule war die 1747 zu Berlin errichtete. Ihr Begründer ist J. J. Hecker, Pfarrer an der Dreifaltigkeitskirche. Er hatte in Halle studiert und war Lehrer am Pädagogium gewesen; seine Ideen sind offenbar Hallischen Ursprungs. Seine erste Sorge war, die Elementarschulen in seiner Gemeinde zu verbessern; die zweite, eine Bürgerschule für die kultivierteren Klassen des Mittelstandes zu gründen, eine Idee, die auch Francke nicht fremd geblieben war, wenngleich er sie nicht realisiert hat: in einem seiner Organisationspläne (vom Jahre 1698) findet sich auch ein besonderes „Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die *studia* nicht kontinuieren, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen". Hecker verwirklichte diesen Plan in seiner „ökonomisch-mathematischen Realschule"; ihr Unterricht umfaßte nach der Ankündigung vom Jahre 1747: Religion, die deutsche, lateinische und französische Sprache, Schreib-, Rechnen- und Zeichnenkunst, Geschichte, Geographie, Anweisung zu wohlanständigen Sitten, die notwendigsten Kenntnisse der Geometrie, Mechanik und Architektur. Dazu kamen besondere Kurse für allerlei spezielle Berufsbedürfnisse. Die Teilnahme, welche diese neue Anstalt fand, war eine außerordentliche, die Schülerzahl ging sehr rasch in die Höhe. Auch ein Pädagogium wurde begründet, in welchem Pensionäre, die zum Universitätsstudium bestimmt waren, Aufnahme und Unterricht, natürlich hauptsächlich in den alten Sprachen, fanden. Im Jahre 1762 zählte die Anstalt 91 Pensionäre, 355 Stadtschüler, 649 Kinder in der Freischule, zusammen 1095, darunter 300 Freischüler. Seit 1753 gehörte Hähn der Anstalt an, der vor allem auf Anschauung drang und den Lehrmittelapparat sehr bereicherte. Auch ein Schullehrerseminar wurde mit der Anstalt verbunden, das 1753 als „kurmärkisches Landschullehrer-Seminar" als königliche Anstalt anerkannt und mit 600 Thalern dotiert wurde. Auch eine Schulbuchhandlung wurde gegründet. Im übrigen war die Anstalt reines Privatunternehmen, ähnlich wie die Hallischen Anstalten wesentlich auf Schenkungen beruhend. Der Nachfolger Heckers war Joh. Es. Silberschlag, der die vielen Abteilungen der Anstalt in drei Gruppen zerlegte: das Pädagogium, aus dem 1797 das Friedrich-Wilhelmsgymnasium wurde, die Kunstschule, aus der die Königliche Realschule hervorging, und die deutsche Schule.[1]

[1] J. H. Schulz, Gesch. der Kgl. Real- und Elisabethschule zu Berlin (1857); Niemeyer, Grundzüge der Erziehung u. d. Unterrichts (9. Aufl., III, 590 ff.).

Die HECKERsche Realschule hat auf die Entwickelung des Schulwesens direkt und indirekt nicht unerheblich eingewirkt. Direkt vor allem durch das Seminar. Indirekt dadurch, daß sie Anregung zur Nachfolge und zum Nachdenken über die Methode gab. Ihr Geschichtsschreiber weist mit Recht darauf hin, daß GEDICKE und BASEDOW ihr viele Anregungen verdanken. Auch folgten dem Vorbild bald eine Reihe ähnlicher Anstalten. So die Realschule, die im großen Waisenhause zu Braunschweig 1754 durch einen ebenfalls von Halle berufenen Theologen begründet wurde. Ebenso weist die Helmstädter Schulordnung von 1755 eine Realschule auf, die auch von Lehrlingen und Gesellen, die sich im Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Mathematik bilden wollen, besucht wird. (KOLDEWEY II, CXI; ein Entwurf für eine Realschule zu Königslutter von 1745 in der Mitteil. d. Gs. f. deutsche Schulgesch. IV, 137). Andere Anstalten gleicher Art werden zu Wittenberg, Stargard, Züllichau, Breslau, Erlangen erwähnt, meist private Gründungen. In das Schema des Landesschulwesens hat die Realschule zuerst in den Organisationsentwürfen, die Österreich und Bayern nach Aufhebung des Jesuitenordens machten, Aufnahme gefunden. In Preußen beginnt sich die Loslösung der Bürgerschule von der Lateinschule allgemein seit der Einführung des Abiturientenexamens (1788) zu vollziehen. Das wird weiter unten zu zeigen sein.

Viertes Kapitel.

Das gelehrte Unterrichtswesen in Preußen unter Friedrich dem Großen. Freiherr v. Zedlitz.

König Friedrich II. stand dem geistigen Leben des deutschen Volkes beinahe als ein Fremder gegenüber. Mit leidenschaftlicher, durch den Widerstand gesteigerter Zuneigung hatte er sich dem Französischen zugewendet; von der Litteratur und der geistigen Bildung der Deutschen hatte er eine geringe Meinung. Ihre Sprache war ihm roh und ungebildet; er sprach und schrieb französisch, er liebte und las die französische Litteratur, durch französische Übersetzungen waren ihm auch die Alten, die zweite große Quelle seiner geistigen Bildung, zugänglich geworden; er liebte es auch, sich persönlich mit Franzosen und mit französisch gebildeten Ausländern zu umgeben. Als Schriftsteller endlich gehört er ganz der französischen Welt an; die deutsche Litteraturgeschichte hat von dem größten Schriftsteller unter den

deutschen Fürsten nichts zu berichten, seine zahlreichen Werke sind für das deutsche Volk kaum vorhanden; freilich für das französische auch nicht: es ist das Verhängnis des dem Naturboden entfremdeten Schriftstellers.

Ich bin fern davon, dem König darum Vorwürfe zu machen. Er wird recht haben, wenn er die deutsche Sprache, wie sie ihm in seiner Jugend am Berliner Hof entgegentrat, roh und ungebildet nennt. Wem Kanitz und ähnliche Hofpoeten die deutsche Dichtung repräsentierten, dem wird man es nicht allzu übel nehmen dürfen, wenn er nach Mehrerem wenig Verlangen hatte. Und wer die deutsche Prosa nach Thomasius und Wolf beurteilte, der konnte sie nicht wohl anders als kraftlos im Ausdruck und schleppend im Satzbau finden; dazu bekundete sie selbst überall die eigene Armut durch beständige Anlehen beim Französischen und Lateinischen. Auch daß der König sich mit Ausländern umgab, entspricht, ganz abgesehen von der überlegenen Bildung, einem natürlichen und verständlichen Bedürfnis des geistig bedeutenden Fürsten; es war ihm langweilig, nur mit Unterthanen zu verkehren; er suchte als Mensch mit Menschen Umgang. Dazu waren Ausländer tauglicher als Einheimische, denen es schwerer fallen mußte zu vergessen, daß sie zum König sprächen.

Andererseits bleibt nun aber die Thatsache bestehen, daß Friedrich in der geistigen Welt des deutschen Volkes ein Fremdling war und blieb. Es hing das doch wohl auch mit der politischen Lage zusammen. Der preußische Staat war eben im Begriff, aus dem alten brandenburgischen Territorialstaat zu einem neuen europäischen Großstaat mit östlicher Richtung und östlicher Bevölkerung sich zu entwickeln. Erst seit 1813 ist Preußen zu einem deutschen Staat geworden. Wie dem sein mag, die Neigungen des Königs blieben der internationalen französischen Bildung zugethan, auch als seit der Mitte des 18. Jahrhunderts das deutsche Volk den gewaltigen geistigen Aufschwung nahm und sich in der Weltlitteratur wieder Rang und Geltung eroberte. Die Thatsache, an der er doch selbst nicht ohne Anteil war, hat sich nicht nur der Teilnahme, sondern fast der Beachtung des Königs entzogen. Er spricht im Jahre 1780 über die deutsche Litteratur, wie er 1740 über sie hätte reden können. Als sie schon zur Sonnenhöhe aufstrebte, gab er ihr noch wunderliche schulmeisterliche Anweisungen, wie eine wohllautende deutsche Sprache zu beschaffen und wie durch Nachahmung der Alten und der Franzosen Inhalt und Stil für eine Litteratur zu gewinnen sei. Lessing, Winckelmann, Herder, Goethe sind für ihn nicht vorhanden, er erwähnt allein den letzteren, und ihn nur, um ihn als barbarischen Nachahmer des barbarischen Shakespeare

zu schelten. Preußen blieb im 18. Jahrhundert für die deutsche Litteratur ein undankbarer Boden; Klopstock hatte vergeblich in Berlin angeklopft, in Dänemark fand er freundliche Aufnahme; Lessing mußte, von Berlin abgewiesen, in Wolfenbüttel ein Unterkommen suchen; Winckelmann und Herder, wie Klopstock geborene Unterthanen des Königs, fanden in Dresden und Weimar Aufnahme.

Ich erwähne diese Dinge, weil damit auch die Thatsache zusammenhangen wird, daß ein Fürst von so gewaltiger Herrscherkraft und von so hervorragender geistiger Begabung für das Unterrichtswesen seines Landes verhältnismäßig so wenig gethan hat.[1] Denn es wird doch, trotz aller Versicherung des Gegenteils, dabei bleiben, daß in dem halben Jahrhundert der Regierung Friedrichs für das Schulwesen in Preußen unmittelbar nicht gar viel geschehen ist. Ich sage unmittelbar, denn freilich hat der König durch seinen Einfluß auf die Denkweise seiner Zeitgenossen mittelbar auch auf die Gestalt des Universitäts- und Schulunterrichts eine sehr bedeutsame Einwirkung geübt. Das Beispiel des freien Denkens, das er in seiner Person gab, der Schutz und die Ermutigung, die er allem, was der Fahne der Aufklärung folgte, zu teil werden ließ, die schneidende Zurückweisung alles dessen, was ihm als pfäffisches und muckerisches Wesen verhaßt war, sie haben ohne Zweifel den Geist, der in dem preußischen und deutschen Beamtentum und Unterrichtswesen in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts herrschend wurde, sehr stark mitbestimmt. Aber unmittelbar hat er für Universitäten, Schulen und Volksbildung wenig gethan; sein Interesse war diesen Dingen ursprünglich nicht zugewendet, es gehörte der Litteratur und Philosophie. Erst in den letzten beiden Jahrzehnten seiner Regierung hat er sich auch jener etwas mehr angenommen.

Daß für die Universitäten wenig geschehen ist und daß der König ihnen mit auffallender Gleichgültigkeit gegenüberstand, bemerkt auch Schrader in seiner Geschichte der Univ. Halle (I, 365 ff.). Halle, die weitaus wichtigste Universität des Landes, blieb während der langen Regierung des Königs bei der überaus dürftigen Dotation von 7000 Thlrn.

[1] Über Friedrichs Schulregiment und seine pädagogischen Ansichten unterrichtet jetzt bequem J. B. Meyer, Friedrichs d. Gr. pädagogische Schriften und Äußerungen (1885, Beyers Bibl.). Man findet darin außer einer einleitenden Abhandlung über die Schulverwaltung unter der Regierung Friedrichs eine Zusammenstellung der Schriften, Äußerungen und Reskripte des Königs über Schul- und Bildungsfragen in deutscher Übersetzung (die Originale meist in Bd. IX der *Oeuvres de Frédéric II)*. Ich citiere im Folgenden überall diese Übersetzung, auch weil sie dem Lehrer am leichtesten zur Hand ist. Zu vergleichen ist noch E. Zeller, Friedrich d. Gr. als Philosoph (1886) und E. Cauer, Friedrich d. Gr. und das klass. Altertum (1863).

jährlich stehen, womit sie bei der Gründung ausgestattet worden war. Gleich nach seinem Tode wurde die Summe von seinem Nachfolger verdoppelt und wenig Jahre nachher nochmals verdoppelt.[1] Die Ursache für diese Kargheit des Königs gegen die Universitäten lag offenbar wesentlich in der Geringschätzung, womit er auf die Universitätsgelehrten seiner Zeit und ihre Thätigkeit überhaupt herabsah. Die Professoren sind ihm hochmütige, langweilige, unfruchtbare Pedanten, ganz wie sie einst Chr. Thomasius, den der König stets mit übertriebener Hochschätzung nennt, in seiner Monatsschrift beschrieben hatte. Die Theologen sind dazu noch des Muckertums verdächtig.

Nicht anders stand es um die Schulen. Über die Lehrer der Gelehrtenschulen äußert der König oft genug seine Unzufriedenheit; er möchte die Anstalten wohl auf besseren Fuß bringen; aber die Geldfrage ist auch hier das rühr mich nicht an (Rethwisch, Zedlitz, 139). Und dasselbe wiederholt sich bei der Volksschule. Der König weiß mit Lebhaftigkeit von dem Wert der Volksbildung zu reden; aber der praktische Schluß ist der Befehl, in den Schulstellen auf dem Lande unversorgte Invaliden unterzubringen, eine Maßregel, worin Zedlitz die Vernichtung seiner Hoffnungen für die Volksschule erblickte (Meyer, 25). Der König aber mochte sich zum Trost wiederholen, was er kurz vorher in einem Kabinetsschreiben an Zedlitz (1779) gesagt hatte: „Auf dem platten Lande ist es genug, wenn sie ein bischen lesen und schreiben lernen; wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden.“

Man weist zur Entschuldigung auf die beschränkten Mittel des Königs hin. Nun, die Mittel waren wohl da, aber sie fanden andere Verwendung, und nicht allein für das Heer und für die Verbesserung der materiellen Kultur, die allerdings den ersten Anspruch hatten;

[1] Welche Armseligkeit noch am Anfang des 19. Jahrhunderts in Königsberg herrschend war, sehe man bei Prutz, Gesch. der Universität Königsberg, S. 1ff. nach. Und eine wie bittere Kritik der Friedericianischen Universitätsverwaltung liegt in einer ebendort (S. 39) mitgeteilten Tagebuchaufzeichnung des alten Scheffner: „Sonderbar ist es doch, daß in den preußischen Unglücksjahren (1808ff.) mehr für die Wissenschaften gethan und auf sie verwendet wird, als in jenen Zeiten geschah, in denen die Monarchie sich unter Friedrich II. so wohl befand und für den Nähr- und Wehrstand reichlich gesorgt wurde. Sollte die jetzige Ausgabewilligkeit aus einer verborgen liegenden Ahnung entspringen, daß es unmöglich sei, sich aus dem Sinken der physischen und politischen Kräfte auf einem andern Wege zu retten, als auf der wissenschaftlichen Kulturbahn?“ Wie rechtlos in Preußen während des 18. Jahrhunderts die Studenten und selbst die akademischen Behörden dem Militär gegenüber waren, ist bekannt genug; Friedrich II. hat hierin an dem System des Vaters nichts geändert.

hätte der König die Hälfte von dem, was er für Luxusbauten seit 1763 aufwendete, für die Errichtung von Schullehrerseminaren und die Dotation von Lehrerstellen verwendet, so hätte er seinem Lande einen leistungsfähigen Lehrerstand schaffen können. Daß er es nicht that, daß er die Aufgabe dem folgenden Jahrhundert überließ, beweist, daß unter den Dingen, die er schätzte, die Volksbildung nicht eben obenan stand. Es fehlte ihm zuletzt an der Liebe und dem Glauben zu den Menschen, die ROCHOW oder PESTALOZZI so mächtig zur Verbesserung der Erziehung drängten. Als ihm SULZER den Fortschritt des Erziehungswerks pries, seitdem man von der Voraussetzung ausgehe, daß der Mensch von Natur gut sei, sprach er jenes bekannte Wort: „Mein lieber Sulzer, Ihr kennt die verfluchte Rasse nicht, zu der wir gehören.“

Was nun die pädagogischen Gedanken des Königs anlangt, so bewegen sie sich in den Geleisen der Aufklärung. Die Aufgabe des Unterrichts ist: den Verstand urteilsfähig zu machen; durch den Verstand geht auch der Weg zur Verbesserung des Willens. Zwei Dinge sind hierzu nötig: logisch denken und ein Vorrat wohlgeordneter Kenntnisse.

Das Erziehungsideal des Königs ist wohl am reinsten dargestellt in der Instruktion, mit der er im Jahre 1765 das Direktorium der von ihm erneuerten Ritterakademie zu Berlin versah (MEYER, 134). An erster Stelle stehen unter den Unterrichtsgegenständen die Logik und Rhetorik: die Hauptsorge wird sich auf die Schärfung des Verstandes richten, der Lehrer wird sie so viel er kann im Folgern üben; ebenso wird er die Redefiguren und die Beweisführung des Redners erklären. Die Anwendung der Theorie ist an Cicero und Demosthenes, in französischer Sprache, sowie an FLECHIER und BOSSUET zu zeigen; sobald sie einige Fortschritte gemacht haben, werden Themata aufgegeben.[1] Ebenso wird ein kleiner Kursus in der Poesie gehalten, HOMER, VIRGIL, HORAZ, VOLTAIRE, BOILEAU, RACINE sind die Quellen, aus denen zu schöpfen ist; natürlich wird alles französisch, wie auch

[1] Nicht ohne Interesse ist es, hiermit eine Instruktion zu vergleichen, die Friedrich 1784 für den Unterricht seines 14jährigen Neffen, des späteren Friedrich Wilhelm III., in der Dialektik aufsetzte (mitgeteilt in H. v. SYBEL, Kleine histor. Schriften, III, 201 ff.). Der Ausgang ist von den Ideen zu nehmen, die durch die Sinne kommen; dann ist ein Resumé von LOCKES Essay durchzugehen; das Definieren und Argumentieren ist zu üben, vor allem zu zeigen, daß man nicht aus einzelnen Fällen allgemeine Schlüsse ziehen darf. Ebenso ist es wichtig, gegen die Künste und Schliche der Beredsamkeit behutsam zu machen, an Cicero und Demosthenes mag das Bestechende und Gefährliche der Eloquenz gezeigt werden.

die Ausarbeitungen der Schüler selbst in dieser Sprache gemacht werden. Eine Geschichte der schönen Künste schließt sich an. Geschichte und Geographie haben wesentlich den Zweck, den jungen Mann in der Welt, die ihn umgiebt, zu orientieren. Ist in dieser Absicht die neue Geschichte besonders wichtig, so dient die alte der moralisirenden Beredsamkeit. Die Philosophie umfaßt Moral und Metaphysik; jene lehrt die Nützlichkeit der Tugend; diese beginnt mit einer Geschichte der Meinungen der Philosophenschulen, bis auf Locke, den weisesten aller Philosophen, „der an der Hand der Erfahrung soweit in diese Dunkelheit vordringt, als dieser Faden ihn leitet und am Rande der für die Vernunft undurchdringlichen Abgründe stillsteht.“ Dialektische Übungen *ex tempore* schließen sich an: „der Lehrer wird einem aufgeben, das System Zenos anzugreifen, einem andern es zu verteidigen und so wird er es mit jedem System machen; dann wird er das Gesagte zusammenfassen und sie auf die Schwächen des Angriffs oder der Verteidigung aufmerksam machen.“ Der Mathematiker soll vor allem Trigonometrie und Festungslehre, die den Schülern am meisten nützlich sind, treiben. Der Rechtslehrer soll ihnen an der Hand von Grotius einen allgemeinen Begriff von dieser Wissenschaft geben und mit der Friederizianischen Gesetzgebung schließen. Religion endlich wird in drei Katechismusstunden wöchentlich gelehrt, „eine Predigt am Sonntag genügt“. Ferner wird Tanzen und Reiten gelernt. Die Erzieher werden lustige Streiche hingehen lassen, streng sollen sie nur da sein, wo das Gemüt ins Spiel kommt, bei Bosheiten, Giftigkeit, Launen, vor allem bei Trägheit, Müßiggang und ähnlichen Fehlern, welche die Jugend verderben würden; „aber sie müssen sich wohl hüten Heiterkeit und Witz und alles, was Geist verrät, zu unterdrücken“. Die Zöglinge schlagen ist den Erziehern bei Gefängnisstrafe verboten; es sind Leute von Stande, denen man adlige Gesinnung einflößen muß; man muß ihnen Strafen auflegen, welche den Ehrgeiz stacheln, nicht aber solche, die sie erniedrigen.

Was den gelehrten Unterricht anlangt, so kommen für des Königs Ansichten hauptsächlich drei Schriftstücke in Betracht: der „Brief eines Genfers über Erziehung“ (1769), ein Schreiben an den Minister von Zedlitz (1779) und die Schrift über die deutsche Litteratur (1780). Seine Kritik des Bestehenden ist meist bitter und nicht selten ohne rechte Kenntnis der Verhältnisse, wie denn Friedrich überhaupt von dem Vorrecht des Fürsten und des geistreichen Mannes über alle Dinge eine fertige und unwidersprechliche Ansicht zu haben, einen ziemlich ausgedehnten Gebrauch macht. Von der Gelehrsamkeit und

der Philosophie der Professoren weiß er so wenig als von ihrem Eifer und ihrer Unterrichtsmethode viel Rühmliches zu melden. „Eigennutz und Faulheit der Professoren hindern, daß die Kenntnisse sich so reichlich ausdehnen, als zu wünschen wäre, sie begnügen sich damit, ihrer Pflicht so knapp als möglich zu genügen, sie lesen ihre Kollegien und das ist alles. Wenn die Studenten Privatstunden von ihnen wünschen, so können sie sie nur zu unerhörten Preisen erlangen.“ „Ein anderer Mangel: die Jugend entwirft nie selbst ihre Reden, ihre Thesen, ihre Disputationen, dies geschieht durch irgend einen Repetenten. Dem Menschen frommt eine arbeitsvolle Erziehung, man muß ihn etwas entwerfen lassen, es korrigieren, ihn seine Arbeit ändern lassen, so daß er sich durch deren Umarbeitung gewöhnt richtig zu denken und sich mit Genauigkeit auszudrücken. Statt diese Methode zu befolgen, läßt man, während das Gedächtnis der Jugend geübt wird, ihre Urteilskraft einrosten, man häuft die Kenntnisse, aber es fehlt an der nötigen Unterscheidung, um sie zu verwerten.“

Was die Philosophie der Universitäten anlangt, so hat Halle einmal einen großen Mann besessen, den Thomasius, aber seitdem ist man in die Pedanterie zurückgesunken! „man lehrt nicht mehr die Absurditäten des Aristoteles, *doctissimus*, *sapientissimus Wolfius* ist in unseren Tagen an die Stelle des Helden der alten Schule getreten und man ersetzt die substantiellen Formen durch Monaden und vorher bestimmte Harmonie, ein System das ebenso absurd und unverständlich ist. Ebenso wie früher wiederholen die Professoren diesen Unsinn, weil sie sich mit dessen Ausdrücken vertraut gemacht haben und weil es Sitte ist Wolfianer zu sein“. Er erzählt dann spöttisch von einer Begegnung mit einem solchen in die Monaden verliebten Pedanten, dem er Locke vergebens angeraten habe (Meyer, 222 ff.). — Ebenso wenig scheint es ihm um die Gelehrsamkeit der Professoren wohlbestellt: „Um sich von dem Vorwurf der Pedanterie zu reinigen, fängt man jetzt an, das Studium der gelehrten Sprachen zu vernachlässigen; man wird oberflächlich werden. Wenige unserer heutigen Gelehrten können die klassischen Schriftsteller der Griechen sowohl als der Römer lesen“ (269, 222). Ähnlich lautet sein Urteil über die niederen Schulen: auch hier sind Mangel an gründlicher Gelehrsamkeit in den alten Sprachen und Geschmacklosigkeit, Trägheit und methodisches Ungeschick zu Hause. Er meint die Sache zwingen zu können, wie in der Armee. „Die Lehrer, sagt er einmal, müssen sich mehr Mühe geben mit dem Unterricht und mit wahrem *attachement* der Sache sich widmen; dafür werden sie bezahlt; und wenn sie das nicht gebührend thun und nicht ordentlich in den Sachen sind, muß

man ihnen auf die Finger klopfen, daß sie besser attent werden" (MEYER, 168).[1]

Das sind die Übel, denen der König abgeholfen wissen will. Man kann sein Bildungsideal für den Gelehrten mit dem alten Wort Eloquenz bezeichnen: der richtige, wohlgeordnete, geschmackvolle Vortrag macht den gebildeten Mann. Diese Kunst zu lehren sind drei Dinge nötig, mit den alten Ausdrücken: *praeceptum*, *exemplum*, *imitatio*. Auf diese drei Dinge dringt der König. Logik und Rhetorik geben die Theorie des Denkens und des Vortrags; Musterbeispiele geben die Alten und die Franzosen; Aufgabe des Unterrichts ist, dem Schüler in der Auffassung und in der Nachbildung dieser Muster zu üben. Auf die Theorien legt er beträchtlichen, vielleicht übertriebenen Wert. So beginnt jenes Schreiben an VON ZEDLITZ vom Jahre 1779 gleich: „Da ich gewahr geworden, daß bei den Schulen die Rhetorik und Logik nur sehr schlecht oder gar nicht gelehrt wird, dieses aber eine vorzügliche und höchst notwendige Sache ist, die ein jeder Mensch in jedem Stande wissen muß und das erste Fundament bei Erziehung der jungen Leute sein soll, denn wer zum Besten räsonieret wird immer weiter kommen, als einer der falsche *conséquences* zieht: so habe Euch hierdurch meine eigentliche Willensmeinung dahin bekannt machen wollen: wegen der Rhetorik ist der Quintilian, der muß verdeutschet und darnach in allen Schulen informiert werden; sie müssen die jungen Leute *traductions* und *discourse* selbst machen lassen, daß sie die Sache recht begreifen, nach der Methode des Quintilian. Man kann auch ein *abrégé* daraus machen lassen, daß die jungen Leute in den Schulen alles desto leichter lernen, denn wenn sie nachher auf Universitäten sind, so lernen sie davon nichts. Zum Unterricht in der Logik ist die beste im Deutschen die von WOLFF, solche ist wohl ein bißchen weitläuftig, aber man kann sie abregieren lassen" (MEYER, 168, 277).

Als Musterschriftsteller sind beim Unterricht auf Schulen an erster Stelle die lateinischen und griechischen Schriftsteller, an zweiter auch die Franzosen zu gebrauchen. Was man von ihnen lernen soll, das ist vor allem der Stil und die litterarische Form. „Damit sie

[1] Wie hart der König über Männer, gegen die er eingenommen war, urteilte, und wie willkürlich und rücksichtslos er in bestehende Rechte eingriff, zeigt auf dem Gebiet des Schulwesens die Leidensgeschichte des Abts HÄHN vom Kloster Berge, der dem König als „pietistischer Narr" verhaßt war und den er auf Hörensagen für den Rückgang der Anstalt verantwortlich machte. Man sehe die Kabinetsordres bei HOLSTEIN, Gesch. v. Kl. Berge, S. 39 ff. Ebendort kann man auch sehen, wie wenig sich die Dinge zwingen lassen: auch unter den Nachfolgern wollte die Schule nicht in den befohlenen Flor kommen.

lernen den Grazien opfern, möchte ich, daß sie die großen Dichter läsen, Homer, Virgil, einige Oden des Horaz, einige Verse des Anakreon. Damit sie Beredsamkeit im großen Geschmack lernten, würde ich ihnen Demosthenes und Cicero in die Hand geben; dazu Bossuet, Flechier, Massillon. Um sie zu lehren, in welchem Geschmack man Geschichte schreiben soll, wollte ich, daß sie Livius, Sallust, Tacitus lesen", dazu einige Franzosen. Die Aufgabe des Lehrers ist, die Schönheiten und die etwaigen Fehler des Autors dem Schüler zur Empfindung zu bringen. Freilich, „wenn der Rektor selbst diese Kenntnisse nicht hat, so wird er sich begnügen zu sagen: hier braucht Demosthenes den großen rhetorischen Beweis, dort das Enthymem, hier eine Metapher, dort eine Hyperbel". „Ich dringe auf diese Dinge, weil ich wünschte, die Jugend verließe die Schule mit klaren Begriffen und daß man, nicht zufrieden, ihr Gedächtnis zu belasten, darauf hinarbeitete, ihre Urteilskraft zu bilden, damit sie das Gute vom Schlechten unterscheiden lernen" (Meyer, 278).

Es leuchtet ein, wie nahe verwandt diese Anschauungen mit denen Gesners, Heynes, Ernestis sind.[1] Nicht darauf kommt es an, Worte und Wendungen aus den Autoren zu excerpieren und sie nach dem Begriffsschema der Rhetorik zu rubrizieren, sondern den Schriftsteller wirklich zu lesen, zu sehen, wie er den Inhalt disponiert und ausführt, wie er argumentiert und folgert. Das ist natürlich nur möglich, wenn man den Autor im ganzen liest, nicht wenn man Zeilen buchstabiert. Und darum dringt der König überall darauf, daß man die guten Autoren in Übersetzungen der Schule zuführe. „Die *autores classici* müssen auch alle ins Deutsche übersetzt werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigentlich ist, sonst lernen sie die Worte wohl, aber die Sachen nicht; Xenophon, Demosthenes, Sallust, Tacitus, Livius und von Cicero alle seine Werke, die sind alle sehr gut, desgleichen Horaz und Virgil, wenn es auch nur in Prosa

[1] Übrigens hatte der König einen Vertreter dieser Anschauungen in seiner Nähe, den Schweizer J. G. Sulzer, der seit 1747 Professor am Joachimsthalschen Gymnasium, seit 1765 Lehrer der Philosophie an der vom König neugegründeten Ritterakademie zu Berlin war, auch gelegentlich als Visitator und Reformator von Gymnasien verwendet wurde. In seinen Gedanken über die beste Art, die klassischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen (1765), entwickelt er die Anschauungen des Neuhumanismus sehr bündig und klar; auf vier Zwecke gründet er das Studium der Alten: 1) die Erlernung der Sprache selbst führt den Schüler zur Auffassung der eigentümlichen Denkweise und der fein entwickelten Begriffswelt; 2) die Lektüre bildet den Geschmack für das Schöne und Große; 3) sie führt zur Kenntnis der alten Geschichte; 4) sie dient der philosophischen Bildung.

ist. Im Französischen sind ebenfalls excellente Sachen, die müssen ebenfalls übersetzt werden“ (169). In der Schrift über die deutsche Litteratur kommt er darauf zurück: durch gute Übersetzungen der Alten würden wir die deutsche Sprache bilden und dem großen Publikum die Mittel geben, Kenntnisse zu erwerben um seinen Geschmack zu bilden. Er weist auf Italien und Frankreich hin, die an den Alten gelernt hätten, in der eigenen Sprache zu schreiben. Unsere Gelehrten waren dagegen pedantische Philologen ohne Urteil und das Schlimmste war, daß sie, um mit ihrem schönen Latein zu paradieren, nur Latein schrieben; daher kam es, daß die deutsche Sprache nicht gepflegt wurde und die Masse der Nation in der krassesten Unwissenheit stecken blieb (286 ff.).

Und wie denkt nun der König über die Erlernung der alten Sprachen selbst? Man hat in jüngster Zeit wiederholt mit großem Nachdruck auf einige Äußerungen von ihm hingewiesen, die ihn als Bundesgenossen der altkonservativen Gymnasialpädagogen erscheinen lassen sollen. „Lateinisch müssen die jungen Leute auch absolut lernen, davon gehe ich nicht ab; es muß nur darauf raffinieret werden, auf die leichteste und beste Methode, es den jungen Leuten am besten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, so ist ihnen das doch allezeit nützlich und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können.“ „Das Lateinische muß nach den *autoribus classicis* mit den jungen Leuten durchgegangen werden und die Lehrer und Professores müssen das Lateinische durchaus wissen, wie auch das Griechische; das sind die wesentlichsten Stücke mit, daß sie das den jungen Leuten recht gründlich beibringen können und die leichteste Methode dazu ausfindig zu machen wissen.“ „Vom Griechischen und Lateinischen gehe ich durchaus nicht ab bei den Schulen“. Und er bemerkt einmal in einem Brief an d'Alembert (bei Meyer, 335), daß er zum Studium der griechischen Sprache antreiben müsse, „die ohne mein Bemühen ganz verloren gehen würde“. Was doch wohl eine etwas gewagte Behauptung ist, oder sollte die Kenntnis des Griechischen wirklich ausgestorben sein, wenn König Friedrich sich seiner nicht angenommen hätte?

Was sagen diese Äußerungen? Daß Friedrich der Große, wie uns jene Gymnasialpädagogen zu glauben anleiten, auf ihrer Seite ist? daß er es sein würde, wenn er heute lebte? Ich kann mich davon doch nicht überzeugen. Freilich, er besteht auf dem Lateinischen als Lehrfach in der Gelehrtenschule; doch wer that das damals nicht? und, füge ich hinzu, wer thut es heute nicht? Dagegen hatte er vom Wert des Lateinschreibens offenbar keine hohe Meinung. Und was

das Griechische anlangt, so sind seine Äußerungen darüber doch etwas allzu spärlich, als daß sich deutlich sehen ließe, welche Rolle er ihm in der Schulbildung zudachte. Für seine Offiziere, für die die Ritterakademie bestimmt war, hielt er es nicht für notwendig, selbst das Lateinische kommt nur in den Anfangsgründen vor (Meyer, 194). Ob ihm das Griechische für Juristen notwendig schien? Ich halte das wenigstens nicht für ganz ausgemacht. Sodann aber, worauf kommt es ihm bei seiner Hochschätzung der Alten überhaupt an? auf die Sprache? Ich meine nicht; sondern was er immer wieder betont, ist: man muß die jungen Leute zur Auffassung des Inhalts und der litterarischen Form führen, nicht aber im Sprachlichen stecken bleiben. Und um dies Wesentliche zu gewinnen, dringt er so entschieden auf Übersetzungen, einerseits, um mit ihrer Hilfe die Sprache zu lernen (sie sollen die eigenen Versuche mit einer guten Übersetzung vergleichen); andererseits aber auch, um die Autoren schnell auf den Sinn zu lesen. Ich meine, dies Dringen auf den Gebrauch von Übersetzungen hätte unsere Gymnasialpädagogen doch stutzig machen sollen. Von Verehrung des „Urtextes" ist, glaube ich, bei ihm wirklich nicht viel vorhanden. Zeller (S. 167) läßt ihn sagen: „nur dann, wenn man die Klassiker im Urtext ließt, kann ihre Wirkung zur vollen Geltung kommen, nur dann können sie uns als Vorbilder dienen, an denen sich unsere Litteratur aus ihrer Verkommenheit emporranken kann". Ich kann das in den von Zeller dazu angeführten Stellen nicht finden; er sagt dort, wenn ich recht sehe, daß man ohne geläufiges Lesen an den Alten sich nicht bilden könne, bei dem üblichen schulmäßigen Radebrechen komme nicht viel heraus; aber er sagt nicht, daß man sich an den Alten nur bilden könne, wenn man sie in griechischer und lateinischer Sprache lese. Das konnte er wohl auch nicht sagen wollen, er selbst war sich selber der lebendige Gegenbeweis. Denn wer hätte unter den Zeitgenossen des Königs seinen Geist mehr als er an den Schriften des Altertums, vornehmlich den Schriftstellern des Kaisertums, gebildet? Lebte und webte er doch in den Gedanken stoischer und epikureischer Philosophie, in den Gedichten von Lucrez und Horaz, ohne sie anders als in französischer Übersetzung lesen zu können. Und so ist denn auch der Schluß, auf den er an jener Stelle der Schrift über die deutsche Litteratur hindrängt, eben der: man solle die besten Griechen, Lateiner und Franzosen in unsere Sprache übersetzen; „in dieser Art gemachte Übersetzungen werden als Muster dienen, nach denen unsere Schriftsteller sich bilden können" (Meyer 275). Also, wie er selbst sein Urteil und seine Sprache an den französischen Übersetzungen der Alten gebildet hat, so hofft er, daß einmal deutsche

Schriftsteller an guten deutschen Übersetzungen ihren Stil und Geschmack bilden werden: dann wird das goldene Zeitalter der deutschen Litteratur kommen. —

Zur Durchführung der Gedanken des Königs wurde von ihm der Freiherr v. Zedlitz (1731—1793) ausersehen. Er übernahm im Jahre 1771 zu dem Justizministerium auch die Kirchen- und Schulsachen, soweit sie damals unter staatlicher Verwaltung standen. Diesem hervorragenden, selbständig denkenden, arbeitsamen, tapferen und liebenswürdigen Mann verdankt das gelehrte Unterrichtswesen Preußens nicht unbedeutende Förderung.[1] Zedlitz war von Geburt Schlesier; seine Jugendbildung hatte er auf dem Carolinum zu Braunschweig unter dem Abt Jerusalem erhalten, dem er eine „unaussprechliche Verehrung“ bewahrte; seine Studien hatte er auf der Universität Halle gemacht. Dem Altertum stand er ursprünglich fern; er war erfüllt von den Ideen der Aufklärung; doch hatte er für alles, was die geistige Welt des Zeitalters bewegte, offenste Empfänglichkeit. Bekannt ist seine Hochschätzung Kants; die Kritik der reinen Vernunft ist ihm gewidmet. Auch von den neuen litterarischen Strömungen wurde er berührt, noch als Minister holte er die Erlernung der griechischen Sprache nach. Nicht minder teilte er den pädagogischen Enthusiasmus des Zeitalters. Er hat seinen allgemeinen pädagogischen Anschauungen in einer der Berliner Akademie vorgelesenen Abhandlung dargelegt: *Consideration sur l'état présent des écoles publiques et sur la possibilité de les rendre plus analogues et plus utiles à la vie civile* (Mem. de l'Acad. 1777). Seine Gedanken bewegen sich ganz in den Spuren der Aufklärer, Basedow und Resewitz werden mit Ruhm genannt; das Philanthropinum, das der Minister selbt einmal besucht hat, wird als ein glänzendes Erzeugnis unseres Jahrhunderts bezeichnet; wenn er auch vor übertriebenen Hoffnungen und vor überstürzender Nachahmung warnt, auch nicht in allem einverstanden ist, so nennt er doch Basedows Unternehmen *le seul moyen de rendre l'éducation meilleure* und ist überzeugt, daß sein Name in der Folge Epoche machen werde. Unter den Vorurteilen, die bei den gegenwärtigen Pädagogen dem Fortschritt entgegen stehen, nennt er drei 1) *l'aveugle vénération qu'on a pour l'état de savant;* ein Mann der auf der Universität war, wird als ein Wesen höheren Ranges betrachtet, daher sind alle Schulen auf den Universitätsbesuch zugeschnitten; für die Bildung des Bürgers geschieht nichts. 2) die Meinung, *qu'un écolier ne doit rien apprendre à demi.* 3) *le mépris*

[1] Eine vortreffliche Darstellung der Persönlichkeit und der Thätigkeit des Mannes giebt C. Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz und Preußens höh. Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr., 2. Aufl., 1886.

injuste, qu'on témoigne pour la connaissance historique. Beide Vorurteile führen wieder dahin, nur für den eigentlichen Gelehrten den Unterricht zu gestalten: alle Lehrbücher sind nach dem Prinzip geschrieben, daß jede Wissenschaft in ihrer ganzen Ausdehnung und nach streng wissenschaftlicher Methode gelehrt werden müsse. Was bleibt für den Bürger, der für das Studium nur kurze Zeit hat? Nichts, als ein kümmerlicher, halber Gelehrtenschulkursus.

In Gestalt eines mit den notwendigen finanziellen Darlegungen begleiteten Schulreformplanes hat ZEDLITZ seine Gedanken dem Nachfolger Friedrichs II. im Jahre 1787 vorgelegt und dessen Annehmung erlangt.[1] Der erste Punkt ist die Errichtung einer selbständigen obersten Schulbehörde; sie wurde thatsächlich unter dem Namen des Oberschulkollegiums bald darauf errichtet; ich komme darauf zurück. Der andere betrifft die Organisation des Unterrichtswesens. Drei Formen unterscheidet ZEDLITZ (mit RESEWITZ): Bauern-, Bürger-, höhere Schulen. Für die ersteren weist er auf die Schulen hin, die v. ROCHOW auf Rekahn in seinen Dörfern eingerichtet habe, auch auf eine von ihm selbst zu Friedrichshagen begründete Schule, die leider jetzt durch die Anstellung eines Invaliden heruntergebracht ist, „der keine andere Methode kennt, als auf jedes fehlende Wort beim Hersagen des Katechismus eine bestimmte Anzahl Schläge auszuteilen". Durchaus wesentlich für die Verbesserung ist die Errichtung von Lehrerseminarien, keiner dürfte als Lehrer angesetzt werden, der nicht in einem Seminar unterrichtet und als brauchbar anerkannt wäre. Sodann die Bürgerschule. Mit bitterer Anklage rügt der Minister ihr Fehlen: es giebt nur die „von Mönchen in den finsteren Jahrhunderten eingerichtete Stadtschule, worin die lateinische Sprache noch immer der Leitfaden ist, wonach sich alles übrige richtet." Statt zu lernen, was ihm nötig ist, hört der Knabe, der zum Handwerker oder Kaufmann bestimmt ist, die lateinische Grammatik, lernt wohl noch das griechische Testament exponieren, und „so viel er Theologie hört, so sind es Teile der schulgerechten Theologie, Dogmatik, Polemik, die ihm Haß und Verachtung gegen andere Religionen einflößt. Von eigentlicher Religion, christlicher Moral kein Wort. Folglich lernt er lauter Dinge, die er nie braucht und von dem, was ihm nötig ist, nicht einen Buchstaben." Statt dessen müßten in allen Städten Bürgerschulen sein, in denen ein einfacher, fürs Leben brauchbarer Unterricht gegeben würde: Religion und christliche Moral, Übung im Denken an Lesestücken eines Lesebuchs, Naturgeschichte mit Rücksicht auf die Produkte, die in unserem

[1] Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den kgl. Landen, abgedruckt in BIESTERS Berlinischen Monatsschrift 1787, S. 97—116.

gemeinen Leben vorkommen, etwas praktische Meßkunst, Mechanik und Physik, vaterländische Geographie und Geschichte, Kenntnis der Landesverfassung und der auf das bürgerliche Leben bezüglichen Gesetze, Kenntnis der Handwerke, Zeichnen, das wären die Unterrichtsgegenstände. Auch hier wäre, wie bei den Bauernschulen, für Anleitung der Kinder zu industrieller Thätigkeit, Seidenkultur, Wollespinnen u. s. f. zu sorgen. Die dritte Schulart endlich, Lateinschulen, Gymnasien, Pädagogien, Ritterakademien, wären für den Gelehrten, den Edelmann, den Offizier. Ihre Zahl wäre sehr zu mindern, „weil sie den gemeinnützigen Bürgerschulen Fonds und Schüler entziehen, und weil die auf dem Lande oder in kleinen Städten sich besonders hervorthuenden Genies gar füglich das Gymnasium der Provinz besuchen können.“ Für diese Schulen fehlt es nicht an Fonds; es wäre hier hauptsächlich durch Einwirkung auf den Geist der Lehrerkollegien zu bessern.

Man sieht, das Interesse des Ministers war durchaus nicht in erster Linie dem gelehrten Schulwesen zugewendet: die Erziehung des Bürgers und Bauern, für die bisher so wenig geschehen war, lag ihm mindestens eben so sehr am Herzen. Er hat selbst eine Bürgerschule der angedeuteten Art in seiner Nachbarschaft, vor dem Königsthor, errichtet und ließ auch seinen Sohn hineingehen; und die Bestrebungen Rochows begleitete er mit lebhaftester Teilnahme. Darnach ist seine Wirksamkeit am meisten der inneren Erneuerung der gelehrten Schulen zu gute gekommen, wo durch persönlichen Einfluß sich wirken ließ; für das niedere Schulwesen fehlte es an Mitteln.

Ehe ich darüber Näheres beibringe füge ich hier einiges über die Universitäten und Zedlitz' Bemühungen um die Verbesserung der Lehrerbildung ein.

Auf das Darniederliegen der klassischen Studien an den Universitäten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist oben (I, 546) hingewiesen worden. Damit hing die Mangelhaftigkeit der Lehrerbildung unmittelbar zusammen; die klassischen Studien waren eben zugleich die Schulwissenschaften. Für die nordwestlichen Länder hatte das Aufkommen Göttingens und seiner großen Lehrer der Humaniora hierin eine Änderung zum besseren gebracht. An den preußischen Universitäten dauerte jener Zustand im wesentlichen unverändert bis gegen das Ende der siebenziger Jahre. Den klassischen Studien fehlte es so sehr an Eifer bei den Lehrern und an Glauben bei den Hörern, daß vielfach überhaupt keine philologischen Kollegien zu stande kamen. Für die Universität Halle hatte man 1765 Ch. A. Klotz von Göttingen berufen und hielt ihn dort mit Aufwand von beträchtlichen Mitteln fest. Er vertrat die klassischen Studien in dem neuhumanistischen

Sinn, sie für die litterarische Bildung der Gegenwart fruchtbar zu machen; der jugendliche HERDER nennt ihn einmal neben GESNER und ERNESTI unter den Lieblingen der Musen, die die griechischen Blumen und Früchte auf den deutschen Boden verpflanzen (Werke I, 286). Indessen KLOTZ enttäuschte bald alle auf ihn gesetzten Hoffnungen. Durch frühe Erfolge verwöhnt, eitel und genußsüchtig, blieb seine akademische Thätigkeit, für die er sich übrigens bald zu vornehm vorkam, ohne alle tiefere Wirkung. Er starb 1771.

Wichtiger war, daß das alte theologische Seminar, seitdem es 1757 unter SEMLERS Direktion gekommen war, der Vorbereitung für das Schulamt dienstbar gemacht zu werden begann, indem darin philologische Vorlesungen und Übungen gehalten wurden. Seit 1769 war B. G. SCHÜTZ, der später als Begründer der Allgemeinen Litteraturzeitung bekannt gewordene Philologe, Inspektor des Instituts. Immer entschiedener wurde die praktische Ausbildung von Lehrern als Ziel ins Auge gefaßt, mit den philologischen wurden pädagogische Übungen an einer kleinen Übungsschule verbunden. SCHÜTZ hatte sich der lebhaften Billigung des Ministers v. ZEDLITZ zu erfreuen, er ging in seinem Auftrag nach Dessau, um sich das Philanthropinum anzusehen. In der Folge wuchs die Übungsschule des Seminars unter dem Antrieb des Ministers zu einem kleinen philanthropischen Erziehungsinstitut heran und auch ein neues Elementarwerk wurde zustande gebracht. Es ist von SCHÜTZ und SEMLER herausgegeben unter dem Titel: „Neues Elementarwerk für die niederen Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien“ (8 Bde., 1780). In der Vorrede dazu findet man den vom Minister gebilligten Schulplan des Instituts. Beide, die Schule wie das Elementarwerk stellen sich als ein Seitenstück oder eine Art Konkurrenzunternehmen zu dem Dessauischen dar. Vor allem folgen sie diesem darin, daß sie die Verbindung von Sprach- und Sachunterricht zur eigentlichen Grundlage des Unterrichts machen. So ist die lateinische Formenlehre, in kleine Bruchstücke zerlegt, dem Lesebuch eingefügt, sodaß z. B. unter dem Titel *de avibus* auf einmal zwischen *Upupa* und *Caprimulgus* unter der Überschrift *Grammaticalia* die Paradigmen der vier Konjugationen auftreten. Im einzelnen wird dagegen die Dessauische Methode vielfach bekämpft. So heißt es im Vorbericht auf die Frage: „Auf welche Art soll man mit Kindern den Anfang des Lateinlernens machen? — Nicht durch Lateinischplaudern. Werden uns nicht in vielen Häusern schon durch die französischen Kindermuhmen genug Knaben verdorben, daß sie im achten Jahr weder deutsch noch französisch reden? Sollen wir sie auch noch zu lateinischen Kindermuhmen schicken?“ Diese Methode hat alle Eigen-

schaften einer schlechten Methode; sie ist nicht nötig — eine tote Sprache lernt man besser durch Lektüre —; nicht nützlich — die Herren erklären ja selbst das Lateinreden und -schreiben für Pedanterei —; nicht thunlich — nämlich in einer Schulklasse —; und schädlich — dies Plappern um zu plappern verdirbt die Sprache und das Aufmerken und Denken. — Ebenso wenig hält aber Schütz auch das Lesen von lateinischen Klassikern oder von Chrestomathien für zweckmäßig. Besser ist es, den Anfängern eine Sammlung zu diesem Zwecke geschriebener lateinischer Lesestücke vorzulegen, deren Inhalt ihrem Alter angemessen ist. Ein solches lateinisches Lesebuch bildet nun den ersten Band des Elementarwerks; es enthält, ähnlich den deutschen Kinderfreunden, erst kleine Gespräche und moralische Erzählungen, dann folgen Fabeln und endlich etwas aus der Naturgeschichte; inzwischen sind, wie gesagt, überall Stücke aus der Formenlehre eingestreut. Über das Verfahren bemerkt Schütz: von den wöchentlichen Stunden der untersten Klasse wird eine auf Grammatik, vier auf die historische Lektüre, eine auf Analyse gewendet. Wer ohne Grammatik eine tote Sprache lehren will, führt ein Gebäude ohne Grund auf. Freilich muß nicht alles auf einmal eingebläut werden, es ist durch beständige Beispiele erleichtert und den Knaben nahe gelegt worden, sich die Regel aus Beispielen zu abstrahieren. In der kursorischen Lektüre wird der Text von jedem Schüler gelesen und übersetzt, das eine und andere Stück davon memoriert oder schriftlich übersetzt; in der analytischen Stunde wird in einem schon gelesenen Stück jedes Wort grammatisch ganz durchgenommen. Auch mag einmal ein Gespräch wie ein kleines Drama agiert werden; endlich fehlt nicht ein Frag- und Antwortspiel und ähnliches.

Später scheint es indessen dem Minister doch fraglich geworden zu sein, ob ein Philolog, wie Schütz, der rechte Mann für eine Reform des Erziehungswesens im Sinne des Philanthropinismus sei. Er ließ ihn 1779 nach Jena ziehen. An seiner Stelle bestellte er den uns bekannten Basedowianer Trapp zum Professor der Pädagogik und zum Direktor des nunmehr selbständig gemachten pädagogischen Instituts und Seminars. Das Experiment mit dem guten Trapp fiel freilich wenig rühmlich aus. Er fand weder zu den Kollegen noch zu den Studenten ein Verhältnis und schied bald wieder von Halle (1782).[1]

[1] Über diese Dinge unterrichtet außer Semlers Lebensbeschreibung (I, 333 ff.) eine kleine Schrift von Schütz, Gesch. des Erziehungsinstituts bei dem theol. Seminar in Halle (Jena 1781). Sie enthält auch einige Briefe von Zedlitz an Schütz, die für seinen pädagogischen Eifer und für die liebenswürdige Form seines Verkehrs mit Gelehrten ein schönes Zeugnis ablegen. (Vgl. auch Rethwisch, S. 175 ff.)

Als Ersatz für ihn kam im folgenden Jahr F. A. Wolf, zunächst als Professor der Pädagogik, bald als Professor der Philologie; als solcher hat er in mehr als 20jähriger Lehrthätigkeit die bisher in Halle gering geschätzten Altertumswissenschaft auf den Gipfel des Ansehens geführt. Von ihm und seiner Wirksamkeit wird später zu reden sein.

Auch in Königsberg hatte Zedlitz die Professoren der philosophischen Fakultät veranlaßt, sich mit der neuen Wissenschaft der Pädagogik, die er einmal seine Lieblingswissenschaft nennt, zu beschäftigen. Ein Reskript von 1774 befiehlt „das zur Verbesserung des hiesigen Schulwesens von dem Senat und den Fakultäten in Vorschlag gebrachte *Collegium scholastico-practicum* zu stande zu bringen und durch einen derer *Professorum* aus der philosophischen Fakultät, jedoch *publice* halten zu lassen“, so daß sie sich jedes Semester ablösen. Kant las 1776/77 Pädagogik über Basedows Methodenbuch, vor 30 Zuhörern, 1780 und noch zweimal über Bocks Lehrbuch der Erziehungskunst (Arnoldt, Altpreußische Monatsschrift XXX, 554 ff.) — In Frankfurt a. O. wurde Steinbart, der Sohn des Begründers des Züllichauer Waisenhauses, ein Anhänger und Vertreter der neuen Philosophie und Pädagogik, im Jahre 1774 zum Professor der Philosophie ernannt; er dirigierte von dort aus auch die Züllichauer Erziehungsanstalt und das mit ihr verbundene Schullehrerseminar (s. Allg. deutsche Biogr.).

So war Zedlitz bemüht, von den Universitäten her auf die Verbesserung der Lehrerbildung einzuwirken. Nicht minder ließ er sich angelegen sein, mit Schulmännern persönliche Verbindungen anzuknüpfen und wußte sie mit der ihm eigenen liebenswürdigen Eindringlichkeit für seine Ideen zu gewinnen. Häufig besuchte er die Schulen, in Berlin und in den Provinzen, überall aufmunternd und antreibend. Der Punkt, auf den es ihm vor allem ankommt, ist: den überlieferten Schuldrill durch eine lebendige, von innen heraus entwickelnde, den Geist weckende Unterrichtsmethode zu ersetzen und so neues Leben in die Schulen zu bringen. Den Verstand durch Übung zur Fähigkeit des selbständigen Urteilens zu entwickeln, das ist, hierin trifft er mit dem König vollkommen zusammen, die eigentliche Aufgabe alles Unterrichts. Sie ist bisher in den Schulen über dem toten Wort- und Gedächtniskram allzusehr versäumt worden; überall herrscht ödes, mechanisches Auswendiglernen; Katechismus und lateinische Grammatik regieren in den Schulen und ersticken überall die lebendige Kraft des Erkennens.

Durch unablässiges Anhalten gelang es ihm, wenigstens in einer Anzahl größerer Schulen des Landes, unter neuen, der Sache hingegebenen Rektoren, den Geist der Aufklärung und der neuen Pädagogik

zur Herrschaft zu bringen. Das Königsberger Fridericianum, das Breslauer Elisabetanum, die Ritterakademie zu Liegnitz, die Schule des Marienstifts zu Stettin, Kloster Berge bei Magdeburg (unter RESEWITZ), die Domschule zu Halberstadt (unter dem trefflichen STRUENSEE, der mit der Anstalt auch ein Lehrerseminar verband, 1778), die Schule zu Ruppin (unter LIEBERKÜHN) wurden, zum Teil erst nach zähem Widerstand der Anhänger des Alten, für die neuen Anschauungen gewonnen. Zu einer allgemeinen Schulordnung, wie in Hannover und Sachsen, kam es nicht; der Minister wußte, wie geduldig das Papier und wie hartnäckig die Wirklichkeit ist. Dagegen erhielten diese einzelnen Anstalten neue Schulordnungen, deren Inhalt man bei RETHWISCH (S. 113 ff.) findet.[1]

Am spontansten gingen die Berliner Schulen, das Joachimsthal unter MEIEROTTO, die Friedrichs-Werdersche Schule und das Graue Kloster unter GEDIKE auf die Intentionen des Ministers ein. Namentlich stand GEDIKE ihm so nahe, daß er sich vorzugsweise seines Rats in Schulsachen bediente. Ich gehe daher auf diesen Mann und seine Anschauungen ein wenig näher ein. Die Berlinische Form der Verbindung von Aufklärung und Neuhumanismus hat in ihm ihren typischen Repräsentanten in der Schulordnung.

FRIEDRICH GEDIKE ist 1754 in der Priegnitz geboren. Früh verwaist, hatte er seine Bildung durch STEINBART, erst im Züllichauer Pädagogium, dann auf der Universität zu Frankfurt a. O. erhalten. 1775 kam er als Hauslehrer in das Haus des Propstes SPALDING nach Berlin; er wurde bald mit ZEDLITZ bekannt, dem er bei seinen griechischen Studien half; 1776 wurde er Lehrer, 1779 Rektor der Friedrichs-Werderschen Schule, 1793 des Grauen Klosters. Seit 1784 war er auch Mitglied des Oberkonsistoriums und seit 1787 des neu errichteten Oberschulkollegiums; in dieser Stellung hat er auf die Organisation des preußischen Schulwesens bedeutenden Einfluß gehabt. Er starb 1803. GEDIKE war ein sehr lebhafter, thätiger, rascher Mann, zu pädagogischen Experimenten ebenso geneigt als befähigt; aus der philanthropischen Methode hat er sich mit gesundem Sinn das Beste angeeignet. Das herrschende Prinzip ist: die Spontaneität der Schüler wecken;

[1] Im Ilfelder Progr. von 1893 giebt FREYER eine Darstellung der Kämpfe um die Reform des Breslauer Elisabetanums vom Standpunkt eines der Anhänger des Alten, des Professors und späteren Rektors SCHEIBEL. Sie zeigt die Kehrseite aller von oben gebotenen Reformen; Freudigkeit und Gedeihen ist nur, wo Freiheit ist. Sie zeigt auch, wie groß die Selbständigkeit der Lehrer und Schulen damals noch war: jetzt macht man in Berlin einen neuen Lehrplan, und widerstandslos nehmen alle Schulen des Landes das neue Gebot an.

es ist das *faire bien raisonner* des Königs. Hierauf zielt die ganze Organisation; Wetteifer ist der Hauptmotor; Anreizung zur Privatarbeit, gegenseitige Rezension der Arbeiten seitens der Schüler und ähnliche Einrichtungen dienen diesem Zweck. Seine zahlreichen kleinen Schriften, meist Programme, lassen seine Auffassung und seine Schulpraxis von allen Seiten deutlich erkennen.[1]

Die Grundzüge der Organisation der von ihm aus tiefem Verfall zur Gelehrtenschule erhobenen Friedrichs-Werderschen Anstalt zeigt das Programm von 1788. Die Anstalt dient nach altem Herkommen zugleich als Bürger- und Gelehrtenschule; Gedike läßt die Kombination in dem Sinne gelten, daß die bürgerliche Bildung zugleich die Grundlage der gelehrten Schulbildung sei. Von den sechs Klassen sind die drei unteren wesentlich Elementar- und Bürgerschule, die drei oberen Gelehrtenschule. In jenen wird gelehrt: Religion (natürliche Religion und biblische Geschichte, „wo die Schüler besonders mit dem Leben des wohlthätigen Stifters der christlichen Religion bekannt gemacht werden“); Lese- und Schreibübungen, mit Deklamationen, Aufsätzen, Briefen und Verstandesübungen, „worin die Schüler zum Beobachten und Nachdenken über Gegenstände und Vorfälle des gemeinen Lebens ermuntert, auf gemeinschädliche Vorurteile und Thorheiten aufmerksam gemacht und überhaupt zum richtigen Urteil über alltägliche Objekte angeleitet werden“; Rechnen (wobei die Exempel aus dem Leben genommen und die Kinder mit den Preisen der Dinge bekannt gemacht werden), Geschichte und Geographie („wobei die Schüler zugleich mit der Verfassung unseres Staats, soviel davon jedem Bürger zu wissen nötig, bekannt gemacht werden“); Naturgeschichte und Anthropologie; endlich auch französisch und lateinisch, welches letzteres doch auch dem Nichtgelehrten mannigfach nützlich ist, besonders bei der Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts in dem neuen Lehrbuch. — Der Unterricht der drei oberen Klassen, der eigentlichen Gelehrtenschule, umfaßt: A. Sprachen: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch; B. Wissenschaften: Religion, Historie und Geographie, Naturgeschichte und Anthropologie, Mathematik und Experimentalphysik, endlich allgemeine Encyklopädie, verbunden mit Geschichte und Litteratur der Wissenschaften, für die beiden oberen Klassen zusammen. „Im vorigen Jahr habe ich die Encyklopädie und Geschichte der Physik im weitesten Verstande, der medizinischen Wissenschaften, Philologie und Theologie gelehrt; in dem nun verflossenen die Encyklopädie und Ge-

[1] Die bedeutendsten darunter findet man auch in seinen gesammelten Schulschriften (2 Bde., 1789—1795). Sein Leben von Horn (1808). Ein Artikel von Bonnel über Gedike in Schmids Encyklopädie.

schichte des gesamten weitläufigen historischen Studiums, sowohl der politischen Geschichte und ihrer Hilfswissenschaften, als der Religions- und Litteraturgeschichte. Im künftigen Schuljahr wird uns die encyklopädische Kenntnis der Künste und der Philosophie beschäftigen.“ Im letzten Viertel jedes Schuljahres wird eine Vorbereitung zum akademischen Leben gegeben. „In dieser Lektion mache ich die zur Universität abgehenden Jünglinge mit ihren dortigen Verhältnissen bekannt. Ich bringe dabei alles, was ich ihnen zu sagen habe, unter drei Rubriken: 1) vom akademischen Studium, 2) vom moralischen Verhalten auf Universitäten, 3) vom klugen Verhalten des studierenden Jünglings, besonders in Rücksicht auf seine ökonomische Einrichtung, seinen Umgang“ u. s. w.

Ich gehe nun auf die Behandlung des Unterrichts in den alten Sprachen etwas näher ein. Gedikes allgemeiner Grundsatz ist der oberste Grundsatz der pädagogischen Reformer: Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts. Er entwickelt ihn in einem Aufsatz über die Verbindung des philologischen und wissenschaftlichen Unterrichts. Sprachen und Sachen, so heißt es hier, müssen verbunden werden, aber nicht in der Art, wie die vorgesnerschen Versuche dies erstrebten, indem sie lateinisch geschriebene Kompendien in den Schulen lesen ließen; sondern in der Art, daß die alten Schriftsteller selbst zur Einführung in die Sachkenntnisse verwertet werden, wozu sie in einziger Weise geeignet sind. Das Studium der Alten darf nicht versäumt werden, „oder es ist um wahre gründliche Gelehrsamkeit geschehen. Ihre Litteratur ist und bleibt Quelle unserer Wissenschaft. Verstopft die Quellen und die Ströme versiegen. Kein Studium ist so geschickt, alle schlummernden Geisteskräfte zu wecken und zu spornen, die Seele zu allen möglichen Wissenschaften vorzubereiten, als dieses, wenn es auf eine philosophische und den Regeln der wahren Methodik angemessene Art getrieben wird. Die größten Gelehrten in Fächern waren zugleich immer mehr oder weniger auch gute Humanisten. Das Studium der alten Litteratur muß daher auf den Gelehrtenschulen zwar nicht das einzige aber doch die Hauptsache bleiben.“ Es wird dann gezeigt, wie die einzelnen Schriftsteller für die einzelnen Disziplinen zu brauchen sind, für die Geschichte, Mythologie, Altertümer, Rhetorik, Philosophie u. s. w. „Freilich, schließt die Abhandlung, hat diese Methode wie alles Nützliche auch ihre großen Schwierigkeiten, und für die Bequemlichkeit der Lehrer ist wenig dabei gesorgt. Sie setzt Humanisten voraus, die mehr als bloße Linguisten sein wollen, solche mit einem Wort, die bei ihrem Studium der alten Litteratur nicht einen Burmann, sondern einen Heyne zum Muster wählen und

diesem großen Muster, wenngleich in einiger Ferne, nachzuklimmen streben.“

Die Programme, besonders vom Jahre 1781 und 1788, zeigen die Ausführung. Schon das lateinische Elementarlesebuch, welches Gedike verfaßte, um nicht die herkömmlichen inhaltlosen Colloquien oder Sammlungen von moralischen Gemeinplätzen benutzen zu müssen, macht die Schüler „neben dem Latein mit vielen historischen, naturhistorischen, mythologischen Merkwürdigkeiten bekannt. Zu gleichem Endzweck dient Esmarchs *Praxis declinationum et conjugationum*, wo der Lehrer sich nicht begnügt, die aus Historie, Geographie, Naturgeschichte u. s. w. hergenommenen Formeln übersetzen zu lassen, sondern zugleich die Sachbegriffe selbst erläutert.“ Von den Fortgeschritteneren wird Lieberkühns lateinische Übersetzung des Campeschen Robinson gebraucht. Ferner werden in den unteren Klassen Eutrop und Justin um der römischen Geschichte, in II Ovid und Sueton um der Mythologie und Altertümer willen gelesen. In I dient die Lektüre Ciceros und Platos zur Einführung in die Philosophie. Aus dem Cicero hatte Gedike eine *Historia philosophiae antiquae*, mit Benutzung einiger anderen alten Schriftsteller, zusammengestellt (1782). Von Plato waren vier Dialoge (Menon, Kriton, und die beiden Alcibiades) von Biester griechisch herausgegeben, von Gedike übersetzt und kommentiert worden (1780); Engel hatte in seinem „Versuch, die Logik aus den Platonischen Dialogen zu entwickeln“, Anleitung zum Gebrauch gegeben.

Gedike verkennt übrigens keineswegs den Wert des rein sprachlichen Unterrichts als solchen: „schon das Herauswickeln der Bedeutung eines Wortes aus der Etymologie oder aus dem Zusammenhang einer Stelle; die Aufsuchung der ersten Urbedeutung, aus der alle übrigen fließen, vornehmlich bei allen intellektuellen Ausdrücken, sofern diese insgesamt Metaphern sind, und dergleichen grammatisch-philosophische Übungen sind für die Aufhellung des Verstandes von außerordentlichem Nutzen“. Auch etwas aus der Textkritik ist in dieser Absicht hin und wieder zulässig. Horaz wird nie aus der Hand gelegt; er dient, die Schüler „in dem ganzen Geschäft und der ganzen Kunst des Auslegers zu üben“, eben der Kunst, die nachher alle, nicht bloß die Philologen, sondern auch Theologen und Juristen, werden auszuüben haben.

Die formale Schulung des Geistes durch den klassischen Unterricht betont Gedikes letztes Programm (über den Begriff einer gelehrten Schule, 1802) in einer so ausschließlichen Weise, daß es mit seinen früher geäußerten Ansichten einigermaßen in Gegensatz tritt. Man kann darin vielleicht einen Einfluß der neuesten Philologie und Päda-

gogik erblicken, wie sie durch F. A. Wolf und Pestalozzi vertreten wurde. Mit Wolf stand Gedike in mannichfaltigem amtlichen und durch hin und hergehende Schüler indirekt auch in persönlichem Verkehr. Seit 1791 war A. F. Bernhardi, ein Schüler Wolfs, Lehrer an Gedikes Schule und Mitglied seines pädagogischen Seminars. Er ist später einer der litterarischen Träger des Gedankens, daß der allein maßgebende Zweck des Gymnasialunterrichts die formale Bildung sei. In jenem Programm also heißt es (S. 21): die Erwerbung der für den gelehrten Beruf notwendigen Kenntnisse ist ohne den Gebrauch griechischer Schriften möglich. Man sei doch aufrichtig und sage dem Jüngling: „du kannst ein verdienstvoller Geschäftsmann, ein vortrefflicher Richter und Sachwalter, ein berühmter Arzt, selbst ein beliebter und nützlicher Prediger sein, ohne das Griechische; du findest in allen diesen Fächern treffliche Männer genug, die es als Jünglinge lernten und als Männer vergaßen. Aber was folgt daraus? daß die Stunden verloren waren, die du darauf wandtest? Dies wäre der Fall, wenn dies Studium bloß als Mittel zur Kenntnis getrieben würde". Es dient aber einem andern Zweck: der vielseitigen Bildung und Übung aller Seelenkräfte; nicht anders als die Tanzkunst der Bildung des Leibes. „Wolltest du darum deine Tanzstunde bereuen, weil du früh genug aufhören wirst zu tanzen? und du wolltest nichts auf die körperliche Gewandtheit und Geschmeidigkeit rechnen, die diese Kunst dir gab? Nun so sei auch versichert, daß im Falle du einst dein Griechisch und selbst dein Latein vergissest, dennoch der Vorteil dir bleibt, durch beides deinem Geist jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in deine Geschäfte mit übergeht." Er verweist auf die Engländer, ihre ausschließlich klassische Schulbildung und ihre überlegene praktische Tüchtigkeit. „Sollte man nicht beinahe glauben, daß die Nation, die sich besser als irgend eine auf die Gewinn- und Verlustrechnung der physischen Bedürfnisse versteht, auch in Ansehung des geistigen Gewinns besser zu rechnen verstehe als andere Nationen? Würde jemals die alte Litteratur, sei es durch Gesetz oder durch die öffentliche Meinung, von der Liste der Unterrichtsgegenstände der gelehrten Schulen gestrichen, so wäre dies ein ganz unersetzlicher Verlust." Man verweist auf die heimische Litteratur und die neueren Sprachen, eine bekannte Welt statt jener unbekannten der Griechen und Römer. Aber gerade diese Fremdheit, diese Versetzung in entfernte Länder und Zeiten habe die meiste bildende Kraft für den Geist. Warum bilden Reisen? Was man der alten Litteratur als Nachteil anrechnet, rechne ich ihr als Vorteil an. Freilich wachsen mit der Entfernung die Schwierigkeiten. Aber sie eben sind es, welche die Kräfte üben und

stärken. Die neuere, die einheimische Litteratur, gewährt Genuß, aber ohne Arbeit. „Sie ist für den Jüngling wie eine Frucht ohne Schale, er verschlingt sie in einem Augenblick, allenfalls mitsamt dem unverdaulichen Stein, dagegen er bei der alten Litteratur erst mühsam die Schale ablösen muß, ehe er zu der aromatischen Frucht gelangt.“ So vollständig ist der Mann, der einmal Basedows Lob in dithyrambischen Versen gesungen hatte, auf die neuhumanistischen Gedanken eingegangen.

Die griechische Sprache wurde auf dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium, nach Gedikes eigener Versicherung, mit ganz besonderem Eifer getrieben; dispensiert werde keiner, auch die Juristen nicht; bisher habe es auch noch keiner verlangt. Der Wunsch des großen Monarchen und das Beispiel eines Zedlitz seien eine kräftige Aufmunterung. (Später, auf dem Grauen Kloster, dispensierte allerdings auch Gedike jeden, der es verlangte; von künftigen Studierenden wurde es allerdings nicht oft verlangt; die Dispensierten erhielten unterdessen Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften, Technologie und Handlungswissenschaften. Progr. 1796.) Das Griechische wurde in drei, später in vier Klassen gelehrt. Gar nicht mehr werde zu seiner Erlernung das N. T. gebraucht, so gewöhnlich es auch noch sei, damit den Anfang zu machen oder wohl gar nichts weiter zu lesen: „In der That kann nichts so sehr die gründliche und zugleich angenehme Erlernung dieser Sprache hindern, als diese verkehrte Methode.“ Statt dessen werde, nach Erlernung der ersten, unentbehrlichsten grammatischen Elemente, mit einem von ihm selbst verfaßten Lesebuch der Anfang gemacht. „Lange hat man den Unterricht höchst widersinnig und verkehrt mit der Grammatik angefangen. Dazu bot man Vokabeln, unzusammenhängende Formeln und abgerissene Sentenzen. Ich habe immer geglaubt, daß in ein Lehrbuch für Anfänger nur Erzählungen und Beschreibungen gehören. Nur diese allein scheinen mir dem sinnlichen Anfänger faßlich und unterhaltend. Alle Abstraktion ermüdet ihn. Faßlichkeit, Simplizität, praktisches Interesse und Mannigfaltigkeit waren die Regeln, die ich mir selbst bei der Sammlung meines griechischen, lateinischen und französischen Lesebuches vorschrieb.“ Er bemerkt, daß dieselben auch in vielen auswärtigen Schulen gebraucht würden (Progr. vom Jahre 1787, Gedanken über Schulbücher). Das Griechische enthält kleine Geschichten aus Plutarch, Aelian, Apollodor, Diodor, Diogenes Laërtius und anderen, mit angehängtem Wörterbuch.

In den beiden oberen Klassen werden in vier wöchentlichen Stunden griechische Schriftsteller gelesen, in II leichtere Prosaiker und Dichter, wie Xenophon und Homer, um die Lesefertigkeit zu üben.

In I ist es die Hauptsorge, „nach und nach mit vielen Schriftstellern bekannt zu machen. Denn weil die Sprache weit reicher und gebildeter ist, als die lateinische, so ist auch der Unterschied der Schreibarten in ihr weit auffallender und markierter, daher es sich öfter trifft, daß jemand, der diesen und jenen Autor durch und durch versteht, dennoch bei einem andern stutzt und stockt.“ Gelesen wird demnach: Homer (der höchstens auf kurze Zeit aus der Hand gelegt wird, immer kursorisch, die Stunde etwa 100—150 Verse), Aristophanes (Plutus, Wolken, wobei Gelegenheit genommen wird, die Schüler mit den griechischen Antiquitäten bekannt zu machen), Sophokles (Philoktet, von Gedike herausgegeben), Euripides, Pindar (aus Gedikes Anthologie), Theokrit, Callimachus, Xenophon, Herodot, Plutarch, Lucian, Demosthenes, Isocrates, dazu Plato in der oben angezeigten Auswahl.

Bemerkenswert ist noch eine didaktische Neuerung: es wurde von den Schülern gefordert, daß sie zu Hause auf die Klassenlektüre sich vorbereiteten; jeder mußte im allgemeinen mit dem Inhalte des Abschnitts und der Bedeutung der vorkommenden Wörter bekannt sein, soweit seine Hilfs- und Wörterbücher dazu ausreichten, und bei schwierigeren Stellen wenigstens wissen, wo die Schwierigkeit liege. Sobald sich zeige, daß der Aufgerufene sich nicht präpariert habe, rufe man sogleich einen anderen auf (Progr. vom Jahre 1784: Gedanken über Beförderung des Privatfleißes). Die alte Methode, und von ihr war hierin auch die Hallische Pädagogik nicht abgewichen, war die, daß der Lehrer vorübersetzte, um dann von den Schülern die Wiedergabe der Übersetzung zu fordern. Mit der neuen Pädagogik ist die neue Methode aufgekommen.

Endlich ist des nach Gedikes Vorschlägen im Jahre 1787 errichteten, mit 1000 Thalern dotierten Gymnasialseminars zu erwähnen, dessen Leiter er bis zu seinem Tode blieb. Es unterscheidet sich von den älteren Seminaren dadurch, daß es nicht Studenten, sondern Lehramtskandidaten aufnimmt: sein Zweck ist nicht Einführung in die Schulwissenschaften, sondern in die Schulpraxis. Die Mitglieder, deren Zahl auf fünf, später acht, festgesetzt wurde, waren nach der von Gedike aufgesetzten Instruktion (sie ist im Programm von 1790 mitgeteilt) zugleich außerordentliche Lehrer an der Schule. Sie wohnen, so heißt es in der Instruktion, zuerst dem Unterricht des Direktors und der älteren Lehrer bei, um mit der Verfahrungsweise im allgemeinen bekannt zu werden; dann erhalten sie bestimmte Lektionen, bis zu zehn wöchentlichen, überwiesen, in welchen sie, zunächst im Beisein des Direktors unterrichten; nach der Stunde folgt eine methodologische Besprechung. Ebenso werden von den Mitgliedern pädagogische und

philosophische Ausarbeitungen, erstere soweit möglich in unmittelbarster Anlehnung an die Praxis, angefertigt und in monatlichen Sitzungen besprochen. Ausdrücklich wird Vermeidung der Einseitigkeit zum Prinzip gemacht. Die Kandidaten werden angeleitet, in allen Disziplinen zu unterrichten, besonders auch in den Elementen, wozu ja die Schule auch Gelegenheit bot. GEDIKE selbst hat dem ersten Lese-, Schreib- und Rechenunterricht nicht minder Aufmerksamkeit geschenkt, als dem Unterricht im Griechischen und der Mathematik. Man sehe das Programm vom Jahre 1791: Gedanken über die Ordnung und Folge der Unterrichtsgegenstände. Natürlich wurde von den Kandidaten vorausgesetzt, daß sie auf der Universität sich mit dem ganzen Umfang der gelehrten Kenntnisse, welche die philosophische Fakultät lehrt, bekannt gemacht hätten: „obgleich jeder, wie sich von selbst versteht, die natürliche Freiheit behält, irgend einem Fach der Gelehrsamkeit seinen besonderen Fleiß zu widmen, so wird doch erwartet, daß keiner darüber die anderen einem überall brauchbaren Schulmann nötigen gelehrten Kenntnisse versäume“. Die dem ganzen Zeitalter eigene encyklopädische Tendenz tritt auch hierin zu Tage.

Dem Joachimsthalschen Gymnasium stand seit 1775 J. H. L. MEIEROTTO (1742—1800) als Rektor vor; er reorganisierte die Anstalt in demselben Sinne. Ein Programm von 1802 giebt darüber ausführlichen Bericht. Als erster, höchster und nie aus den Augen zu lassender Zweck wird bezeichnet: alle Seelenkräfte harmonisch zu bilden. Hierzu sei das Studium der Alten, wenn es verständig getrieben werde, vor allem geeignet: die Auffassung der Ideen der alten Schriftsteller bereichere den Verstand, schärfe das Urteil, veredle das Herz, den Geschmack und die Phantasie, erweitere die Welt- und Menschenkenntnis. — Das Latein nimmt die erste Stelle im Unterricht ein, in den vier unteren Abteilungen werden ihm elf, in der obersten sieben Stunden gewidmet. Die Methodik des lateinischen Unterrichts war MEIEROTTOS Spezialstudium; seine Grammatik aus Beispielen ist auch ein Versuch in der Richtung des *bien raisonner:* die Sprache ohne mechanisches Lernen zu lehren. Dem Griechischen waren in der fünften Abteilung drei bis vier, in den vier oberen fünf Stunden wöchentlich gewidmet. „Die meisten Schüler brachten es so weit, daß sie zum mindesten mit Hilfe einer Grammatik und eines Wörterbuchs den Sinn leichter prosaischer Stellen auffinden konnten, und nicht wenige (selbst von dereinstigen Juristen) erwarben sich das Geschick, den Homer und einen Historiker mit Leichtigkeit zu lesen.“ Der Unterricht in den Wissenschaften war ähnlich wie im Grauen Kloster geordnet, auch ein Vortrag über Encyklopädie der Wissenschaften fand statt. Erwähnung verdient noch eine

Einrichtung. Er hatte unter den Schülern eine „gelehrte Gesellschaft“ gegründet, der für ihre Zusammenkünfte ein besonderes Lokal in der Anstalt eingeräumt war. Es wurden Aufsätze gemacht und vorgetragen, an die sich Diskussion und Kritik anschloß. Neue Schriften, Journale wurden ausgelegt; Kupferstiche, Münzen, Kunstsachen, Naturalien, ein Herbarium, ein Skelett dienten mannigfacher Belehrung (Kiessling in der Encyklopädie, IV, 905 ff.). — Auch hierin ist der die ganze Zeit durchdringende Gedanke erkennbar: die Selbstthätigkeit zu fördern.

Mit dem Regierungsantritt des neuen Königs, Friedrich Wilhelm II., im Jahre 1786 schien im ersten Augenblick eine günstigere Zeit für das Unterrichtswesen gekommen zu sein. Die bisher so sorgsam zusammengehaltenen Mittel des Staats flossen reichlicher, die „sorglose Freigebigkeit“ des Königs hatte auch für die Universitäten und Schulen, was bisher immer gefehlt hatte, Geld. So konnte Zedlitz dem König jenen oben besprochenen umfassenden Reformplan vorlegen, in dem als erstes Stück zur Verbesserung des Schulwesens die Errichtung einer selbständigen, dem König direkt unterstehenden obersten Landesschulbehörde vorgeschlagen war. Diese Behörde, deren Errichtung bisher wegen der fehlenden Mittel nicht hatte erreicht werden können, wurde jetzt unter dem Namen des Oberschulkollegiums eingesetzt. Als Grund ihrer Notwendigkeit führt Zedlitz in dem Vorschlag an, daß dadurch Kontinuität in die Verwaltung käme; bisher stehe die staatliche Schulverwaltung auf zwei Augen, denen des Ministers; gehe er ab, so gehe damit die ganze von ihm erworbene Sachkunde der Verwaltung verloren und der Nachfolger müsse von vorn anfangen. Der weitere Grund war offenbar: die staatliche Schulverwaltung von den mannigfaltigen Hemmungen unabhängiger zu machen, denen sie durch kirchliche und provinzielle Behörden und allerlei Exemtionen ausgesetzt war. Ein dauerndes Kollegium, in dem pädagogische Fachmänner das Hauptgewicht hätten, sollte fortan die einheitliche Leitung des gesamten öffentlichen Erziehungswesens von der Dorfschule bis zur Universität in der Hand haben.

Der König genehmigte den Vorschlag. Zu Mitgliedern des Oberschulkollegiums wurden ernannt: zwei Staatsbeamte, Zedlitz und Oberfinanzrat Wöllner, zwei der Universitäts- und zwei der Schulwelt angehörige Mitglieder (v. Hoffmann, Halle, Steinbart, Frankfurt a. O., die Rektoren Gedike und Meierotto), wozu etwas später noch der Oberkonsistorialrat Irwing kam. Die von Zedlitz ausgearbeitete Instruktion (mitgeteilt bei Rethwisch, 2. Aufl., 221) bezeichnet als die Auf-

gabe der neuen Behörde „das gesamte Schulwesen auf das Zweckmäßigste einzurichten und nach den Umständen der Zeit und der Beschaffenheit der Schulen immer zu verbessern". Als besondere Aufgaben sind darin beschlossen: 1) die Prüfung der Lehrer; in Städten und an sogenannten Gnadenschulen soll kein Lehrer angestellt oder befördert werden, der nicht ein Zeugnis seiner Tüchtigkeit vom Oberschulkollegium, auf Grund einer durch seine Mitglieder oder durch andere in seinem Auftrag angestellten Prüfung aufzuweisen hat. 2) Die Fürsorge für die Einrichtung von Seminarien, in welchen geschickte Lehrer für jede Gattung der Stadt- und Landschulen gebildet werden sollen. 3) Das Vorschlagsrecht für die Anstellung der Lehrer, soweit sie königlich ist; die Rechte der Patrone werden davon nicht betroffen. 4) Die Aufsicht auf das ganze Unterrichtswesen, mit der Pflicht der Visitation und der Abstellung von Mängeln aller Art; im besondern soll auf Einführung und Herstellung guter Schulbücher und die Beachtung der besten Lehrmethoden gesehen werden.

Man sieht, wie die fortschreitende Ausdehnung der Staatsthätigkeit und des Staatsregiments auf dem Gebiet des Schulwesens eng mit den pädagogischen Reformbestrebungen der Aufklärung zusammenhängt. Die Durchführung der neuen Ideen schien den von ihnen erfüllten Staatsmännern die Loslösung der Schulverwaltung wenigstens in pädagogischer Hinsicht von den am Hergebrachten hangenden Organen der kirchlichen Verwaltung zur Voraussetzung zu haben. Dieser Zusammenhang tritt womöglich noch deutlicher in einem gleichzeitigen parallelen Vorgang zu Tage, dessen daher hier gedacht sein mag. Der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand von Braunschweig, der Neffe Friedrichs II. und wie Zedlitz ein Zögling des Abts Jerusalem, hatte schon im Jahre 1786 eine ganz ähnliche Behörde errichtet, das sogenannte Schuldirektorium, ein Kollegium von sieben Männern, dessen leitende Seele während seiner kurzen Lebensdauer J. H. Campe, der philanthropinistische Pädagog, war. Auch Trapp gehörte ihm an. Von Campe war auch der Anstoß zur Errichtung der neuen Behörde ausgegangen, von der, nach der Instruktion, „alles dasjenige besorgt werden soll, was zu einer gründlichen, gänzlichen und fortdauernden Verbesserung der sämtlichen Schulen erfordert wird". Alle Lehrer und sämtliche geistliche und Civilobrigkeiten im Lande werden seiner Aufsicht und Direktion unterstellt, im besonderen angewiesen, den Verfügungen des Direktoriums wegen der Lehrbücher, der Lehrmethode und des Unterrichts überhaupt zu gehorchen. Der Versuch fand in dem kleinen Braunschweig ein schnelles Ende; schon nach vier Jahren mußte das Direktorium wieder aufgehoben werden, die Geschäfte wurden den Konsistorien zurückge-

geben. Der Widerstand der Landstände gegen Zunahme bureaukratischer Verwaltung und der Geistlichen gegen die pädagogische und theologische Neologie war zu stark; auch fehlte es den Neuerern wohl an Regierungsfähigkeit (Koldewey II, cxxi ff., und 482 ff.).

Unter den allgemeinen Maßregeln des preußischen Oberschulkollegiums ist eine von hervorragender Wichtigkeit: die Anordnung der Abiturientenprüfung; durch Edikt vom 23. Dezember 1788 wurde die Prüfung aller von Schulen zur Universität Abgehenden unter Staatsaufsicht eingeführt.

Mit Erwägungen, wie man dem Zugang mangelhaft vorbereiteter und unbegabter junger Leute zur Universität, in ihrem eigenen Interesse, wie im Interesse der Studien und des Staatsdienstes, wehren könne, hatte man sich im 18. Jahrhundert schon lange getragen. (Man sehe Michaelis Räsonnement III, 192 ff., Meiners, Verw. und Verfassung der Univers. II, 161 ff.) Auch fehlte es nicht an manchen Vorschriften über Abgangs- und Aufnahmeprüfung; namentlich hatte das seit der Reformation entwickelte Stipendiatenwesen Veranlassung gegeben, einen *selectus ingeniorum* zu üben, damit nur fähigen und fleißigen Schülern die Benefizien zu Teil würden. Zu allgemeineren Vorschriften gab die am Anfang des 18. Jahrhunderts nach langer Stockung überall eintretende Überfüllung der Universitäten Veranlassung; sie hing wohl wesentlich mit der allmählichen Hebung des Wohlstandes und dem gleichzeitigen Aufschwung des wissenschaftlichen Lebens zusammen; doch wird sie auch mit der beginnenden neuen Heeresverfassung, der Konskription, in Beziehung gebracht: unter Friedrich Wilhelm I. sah man im Preussischen „die Universität oder auch einige vom König begünstigte Schulen als eine Zuflucht vor den Werbungen und dem noch viel weitergehenden Enrollement an“ (Michaelis III, 166). Es ließen sich eine Reihe von Edikten für die verschiedenen Territorien anführen, die alle darauf ausgehen, namentlich den Kindern der niederen Stände, soweit sie denn nicht durch ganz hervorragende Begabung sich auszeichneten, von den Universitäten fern zu halten. So heißt es in einem preußischen Patent von 1708: die *Studia* seien in allen Fakultäten in Verachtung gefallen, weilen ein jeder, bis auf Handwerker und Bauern, seine Söhne, ohne Unterschied der *ingeniorum* und Kapazität studieren und auf Universitäten und hohen Schulen *sumptibus publicis* unterhalten lassen will; daher allen, die die Schulaufsicht haben, ernstlich befohlen wird, die Schulen fleißig zu visitieren, die Unbefähigten abzustoßen und nur den besten Köpfen zum Studium helfen (Wiese, hist.-stat. Darstellung I, 478). Der Befehl wurde 1718 neu eingeschärft: Landeskinder sollen bei der Ankunft auf der Universität die *Testimonia*

von ihrem Beichtvater und von allen *praeceptoribus* unterschrieben vorlegen und von denen *decanis* wohl examiniert werden (Rönne I, 61). Eine hessische Verordnung von 1721 untersagt überhaupt den „Bürgern oder Bauern und herrschaftlichen Livreebedienten, ihre Kinder von den gemeinen Hantierungen ab und zum Studieren oder zu dem Stande der sogenannten *Honoratiorum* zu erziehen, er habe denn vorher hinlängliche Attestate von deren Fähigkeiten beigebracht und gnädigste Einwilligung dazu erhalten" (Weber, Gesch. der Gel. Schule zu Kassel, S. 255): Ähnliche Anordnungen über den *selectus ingeniorum*, namentlich unter den Kindern unbemittelter Leute, in einer Würzburger Studienordnung von 1734 (Wegele II, 360).

Auf den Universitäten waren Aufnahmeprüfungen in Verbindung mit dem Akt der Deposition altherkömmlich. Thatsächlich bedeuteten sie wenig; die Universität hat, da sie keinen schulmäßigen Unterricht erteilt und keinerlei Garantie für den Erfolg ihres Unterrichts übernimmt, an der Prüfung der Aufzunehmenden ein zu geringes unmittelbares Interesse, als daß dieselbe ernsthaft sein könnte. Und wie hätte der Dekan in ein paar Wochen Hunderte von jungen Leuten wirklich prüfen können? Höchstens mochte er ermitteln, ob sie ein wenig lateinisch verstünden. Dazu kam, daß, wenn man Ausländer unter allen Umständen zuließ, auf ihr eigenes Risiko, man auch gegen Inländer nicht rigoros sein konnte. Und wie hätte man von fern her Gekommene abweisen können? konnte man sie auch wieder auf die Schule schicken? würden sie nicht einfach auf die Nachbaruniversität gehen, wo man weniger peinlich war? Also, das lag auf der Hand, wollte man eine wirkliche Prüfung, dann mußte man sie als Abgangsprüfung auf die Schule legen.

So that denn auch die vom Oberschulkollegium angenommene Prüfung. Die Instruktion von 1788 — sie ist wesentlich nach den Vorschlägen der Autoren Gedike und Meierotto abgefaßt, nachdem zuvor zahlreiche Gutachten eingezogen worden waren, worüber Rethwisch, S. 199 ff. — ordnet an: „Alle von öffentlichen Schulen abgehenden Jünglinge sollen vorher auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detailliertes Zeugnis über ihre dabei befundene Reife oder Unreife erhalten"; dies Zeugnis soll bei der Universität vorgelegt und *ad acta* genommen werden. Die Prüfung wird abgehalten von den Lehrern, doch wirkt dabei ein Kommissar des Konsistoriums (als des Provinzialschulkollegiums) mit; er bestimmt, nach Rücksprache mit dem Rektor, die Aufgaben für die mündliche Prüfung und führt bei der mündlichen Prüfung das Protokoll. Den Lehrern wird, falls sie „einen schlecht vorbereiteten Jüngling durchzuhelfen versuchen", eine Geldstrafe angedroht. In die Zeugnisse sind Urteile über die

Leistungen in den alten und neuen Sprachen, besonders der deutschen, sowie über die Kenntnisse in den Wissenschaften, besonders in der Geschichte aufzunehmen, ohne daß ein Maßstab für die Reife beigegeben wäre. Übrigens schließt das Zeugnis der Unreife nicht von der Immatrikulation, sondern nur vom Genuß von Benefizien aus: es liege nicht in der Absicht, heißt es, „die bürgerliche Freiheit soweit zu beschränken, daß es nicht einem Vater freistehen sollte, auch einen unreifen und unfähigen Jüngling zur Universität zu schicken.“ Auch blieb die Aufnahmeprüfung an der Universität für alle, die privatim oder nicht auf einer eigentlichen Gelehrtenschule vorbereitet worden waren.

Hieran schloß sich dann eine Verordnung von 1793 über die Prüfung der Kantonpflichtigen hinsichtlich ihrer Fähigkeit zum Studieren. Das Kantonsystem, wie es von Friedrich Wilhelm I. eingeführt, von Friedrich II. festgehalten und ausgebildet war, unterwarf die Bauern und besitzlosen Kleinbürger der Militärpflicht in der Form, daß jedem Regiment ein bestimmter Bezirk für die Rekrutierung zugewiesen war; die gebildeten und besitzenden Klassen (von 6000 Thlr. Vermögen ab) waren von Enrollierung und Werbung frei, was allerdings nicht hinderte, daß die Regimenter und die Werbeoffiziere auch nach ihnen die Hände ausstreckten; in allen Schul- und Universitätsgeschichten kommen Kämpfe der Schulvorstände gegen die Militärbehörden um gepreßte und geraubte Angehörige vor. Eine Kabinetsordre von 1784 spricht sich stark dagegen aus, daß Bauern und Kleinbürger ihre Söhne studieren lassen, um sie der Kantonpflicht zu entziehen und an die Universitäten ergehen scharfe Befehle, keine kantonpflichtigen Schüler zu immatrikulieren. Eine bestimmtere Ordnung dieser Verhältnisse wurde dann durch die Einführung einer Prüfung der Kantonpflichtigen geschaffen: sie ist vor dem Eintritt in die zweite Klasse einer gelehrten Schule vor einer Kommission von zwei oder drei Lehrern abzulegen. Bei gutem Ausfall der Prüfung und nach genügender Auskunft des Landrats über die Vermögensverhältnisse erhielt der Betreffende durch Vermittlung des Konsistoriums den Entlassungsschein von seiten des berechtigten Regiments. Übrigens kann diese Militärfreiheit selbst Studierenden wieder genommen werden, wenn sie sich schlechter Lebensart und offenbarem Unfleiß hingeben: „er hat es sich selbst zuzuschreiben, daß er, um nicht dem Lande als ein unbrauchbarer, lüderlicher Mensch zur Last zu fallen, zum Kantonregiment eingezogen wird“ (Wiese, Das höh. Schulwesen, I, 481; Bernecker, Lyck, Festschrift 1887, S. 39).

Die Instruktion von 1788 ist nicht mehr von Zedlitz, sondern

von Wöllner unterzeichnet, dessen Einfluß den jenes hellblickenden Mannes verdrängt hatte. Es folgt eine Zeit, die zu den peinlichsten Erinnerungen des preußischen Staatswesens gehört; dem Regiment der Aufklärung folgt das Regiment eines streberischen und mystisch-muckerischen Pfaffentums, das der große König so gehaßt hatte. Die Geschichte dieses Regiments und seiner Versuche, den öffentlichen Geist zur Umkehr zu nötigen, die mit dem Widerstand in gleichem Schritt sich steigernden Maßregeln, Unterwerfung unter das Religionsedikt zu erzwingen und alle „Neologen" aus den öffentlichen Stellungen zu beseitigen, verdiente wohl einmal eine ausführliche geschichtliche Darlegung, allen nachkommenden Politikern, die der Religion durch Edikte aufzuhelfen in Versuchung kommen, zur Lehre und Warnung.[1] Doch ist hier dazu nicht der Ort.

Dagegen ist hier noch auf eine wichtige Folge der Abiturientenprüfung, die überhaupt auf die Gestaltung des Schulwesens von jetzt ab maßgebenden Einfluß übt, hinzuweisen: das ist die beginnende Aussonderung eigentlicher Gelehrtenschulen oder Gymnasien aus der Masse der Lateinschulen und die beginnende Umwandlung der letzteren in Bürgerschulen. Sie hängt in leicht erkennbarer Weise mit jener Maßregel zusammen: die Schulen, an denen die staatlich beaufsichtigte und anerkannte Abiturientenprüfung stattfand, wurden zu Gymnasien, die übrigen verloren allmählich die Richtung auf die Universität oder gaben den Unterricht in den alten Sprachen überhaupt auf.

Es war einer der ersten Schritte des Oberschulkollegiums, tabellarische Nachweisungen von dem innern und äußern Zustand der Schulen jeder Stadt von den Konsistorien einzufordern. In Gedikes Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens (1800) findet man am Anfang des ersten Heftes zwei Berichte des kurmärkischen Oberkonsistoriums. Danach wurden die städtischen Schulen der Kurmark in folgende Abteilungen geschieden: acht eigentliche Gelehrtenschulen (Berlin zwei, Brandenburg, Frankfurt, Prenzlau, Ruppin, Stendal, Salzwedel je eine), sechs Mittelschulen, mit je drei bis vier Lehrern (Gardelegen, Rathenow, Potsdam, Spandau, Perleberg, Tangermünde), 55 Bürgerschulen mit zwei bis drei Lehrern, 173 Elementarschulen mit nur einem Lehrer. Es giebt noch keine festen Unterschiede und keine geregelten Lehrpläne; als wünschenswert wird bezeichnet: daß an den Bürgerschulen Latein für die öffentlichen Lehrstunden gänzlich

[1] Man findet die lange Reihe der dem Religionsedikt folgenden peinlichen Kontrollmaßregeln in Gedikes Annalen des preuß. Kirchen- und Schulwesens, 1796. Ebendort die Instruktion für die Prüfung der Studierfähigkeit der Kantonpflichtigen, II, 56 ff.

wegfalle und dem Privatunterricht überlassen bleibe, doch müsse wenigstens der erste Lehrer einer solchen Schule Latein verstehen; „die Mittelschulen müssen angewiesen werden, ihre Schüler nicht bis zur Universität vorbereiten zu wollen, wenigstens nicht in öffentlichen Lehrstunden. Bei ihnen kann daher auch kein Abiturientenexamen stattfinden, aber wohl die vorgeschriebene Prüfung der Studierfähigkeit kantonpflichtiger Schüler, welche Prüfung dagegen in bloßen Bürgerschulen nicht stattfinden würde“ (16). Nach dem Bericht des pommerschen Konsistoriums vom Jahre 1787 wurden in Preußisch-Pommern gezählt: drei Gymnasien (Stettin zwei, Stargard eins) und neun Mittelschulen (Ebd. II, 69 ff.).

In eben diesen Annalen findet man eine sehr eingehende und in mehrfacher Hinsicht interessante Abhandlung des Ministers v. Massow, den Friedrich Wilhelm III. 1798 an Wöllners Stelle mit dem Schuldepartement betraut hatte: „Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens“. Sie zeigt, wie entschieden die Staatsregierung die Umwandlung von kleinen Latein- in Bürgerschulen begünstigte, freilich auch, auf wie zähen Widerstand in vielen Städten dies Streben stieß; „die Bürgerschaften protestierten feierlich dagegen, ob aus freier Überzeugung oder auf Antrieb der durch eigennützige oder ehrsüchtige Absichten oder durch Vorurteil geleiteten Stadtoberen, Honoratioren und Schullehrer, lasse ich dahingestellt“. Und so blieben diese ‚Aftergelehrtenschulen‘ einstweilen bestehen. Der Verfasser hält den Zustand für unhaltbar, es müsse doch einmal dahin kommen, wenn man nicht schlechthin aller Schulverbesserung entsagen wolle, daß man „einen allgemeinen Einrichtungsplan für die sämtlichen Schulen der Provinz“ entwerfe und wenn nötig, mit Zwang durchführe. Der Staat habe das Recht durchzugreifen und „die Obervormundschaft über den von Vorurteilen in der moralischen und intellektuellen Kindheit gefesselten Bürger geltend zu machen und mit allem Nachdruck wohlthätiger Autorität die so lange zum Nachteil des Nahrungsstandes unterdrückte Wahrheit des Grundsatzes zu behaupten: daß das System jeder Schulen nach den Bedürfnissen der meisten Zöglinge und nicht nach der Konvenienz der wenigen Kinder, die andere Gesichtspunkte ihrer Bildung haben, einzurichten sei“ (I, 220 ff.).

Ich hebe aus der Schrift des Ministers, worin die Gesichtspunkte der Schulpolitik der Aufklärung eben vor dem Ende ihrer Herrschaft — es sind nur noch acht Jahre bis zum Eintritt W. v. Humboldts in die Stellung — sehr klar dargelegt sind, noch ein paar Punkte heraus. Was die Vorbildung der gelehrten Berufe anlangt und im besonderen

die alten Sprachen, so macht v. Massow die Absteckung des Schulplans von der Beantwortung von zwei Fragen abhängig: 1) welche Sprachen sind jedem Fach notwendig und nützlich? 2) wieweit sind sie es und wie müssen sie in diesen Grenzen gelehrt werden? Er antwortet (S. 238): „Ich würde die lateinische Sprache allen Gymnasiasten, allenfalls mit Ausnahme der künftigen Offiziere, die hebräische und griechische allen Theologen, doch aber nur denen, die gelehrte Theologen (Universitätsprofessoren) werden wollen, für notwendig, künftigen Predigern, Juristen und Medizinern aber für entbehrlich halten“. Allerdings will er sich für Theologen und Mediziner kein maßgebendes Urteil beilegen; doch scheint ihm für die Prediger die Forderung der beiden Sprachen nicht gerechtfertigt, „besonders wenn ich nachdenke, wie viel Zeit bisher auf Philologie in unseren Schulen verwandt, und wie wenige in den Grundtextsprachen feste Kandidaten vor den Schranken des Konsistoriums erschienen sind“; auch seien viele würdige Prediger im Amt, die keine guten Griechen und Hebräer seien und deren Abweisung wegen dieses Mangels dem Staate und der Gemeinde nachteilig gewesen wäre. Für die Juristen dagegen sei Griechisch bestimmt entbehrlich, Lateinisch aber unentbehrlich, nicht bloß wegen des römischen Rechts, sondern auch wegen der neuen polnischen Landesteile, wo die gebildeten Stände fast alle Latein sprechen und verstehen, weshalb denn der neuerliche königliche Befehl, daß die Justizbeamten bei ihren Amtsprüfungen Fertigkeit in der lateinischen Sprache zeigen sollten, nötig und nützlich war. Allerdings sollte nun diesem doppelten Gebrauch gemäß das Studium und die Lehrmethode eingerichtet werden: „die Beschäftigung mit den lateinischen Poeten und den schweren Prosaisten müßte eingeschränkt werden, um Zeit zu den Gesetzbüchern und zu solchen Schriften, die das in den juristischen Autoren und im Geschäftsleben vorkommende Latein lehren und zu den Übungen im Sprechen und Schreiben zu gewinnen“. Im übrigen beruft sich der Minister auf die oben erwähnte lesenswerte Abhandlung im 7. Bande von Campes Revisionswerk — sie ist von Trapp.

Noch ein Wort über die Realschulen und ihre Aufgabe nach der Ansicht v. Massows. Sie wäre die Schule für die Kinder der gebildeten Stände, die nicht studieren sollen, sondern der Handlung, dem Militär, der Landwirtschaft und anderen nicht bloß Hände, sondern hauptsächlich Kopf erfordernden Geschäften bestimmt sind. Etwas Latein wäre zweckmäßig, doch nur soweit, „als es den nicht eigentlich Studierenden notwendig ist, um die gewöhnlich in dieser Sprache beibehaltenen Benennungen in den Künsten, in der Naturgeschichte und

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS

um überhaupt einen lateinischen Ausdruck zu verstehen“. In derselben Absicht wäre auch ein klein wenig Griechisch nützlich. Übrigens will er auch die künftigen Gelehrten durch diese Realschule, wenigstens bis etwa zum 12. Lebensjahr, gehen lassen, mit bemerkenswerter Motivierung: „der Gemeingeist, der die aus der ganz abgesonderten Erziehung des Gelehrten entstehende Einseitigkeit nicht duldet, den sonst isolierten Gelehrten mit allen Ständen verbrüdert und wechselseitige Achtung und Mitteilung der Ideen unter allen gebildeten Klassen will, wird nur in einer ihnen allen gemeinschaftlichen Schule erzeugt“. Daß aber die Zeit für die eigentliche Gelehrtenbildung dadurch zu sehr verkürzt werde, besorgt der Minister nicht: wer sonst nur Talent habe, braucht nur wenig Zeit, um sich auf Grund der Bürgerbildung die nötigen gelehrten Kenntnisse anzueignen. — Ganz derselben Ansicht war Gedike: die gelehrte Schule kann und soll in den unteren Klassen zugleich Bürgerschule sein: „ist gleich die gelehrte Schule dem künftigen Bürger unnütz, so ist doch nicht umgekehrt die Bürgerschule auch dem künftigen Gelehrten unnütz. Oder glaubt man, man könne nicht früh genug die Seele des Knaben mit gelehrten Brocken füttern? Meint man, es sei dem künftigen Gelehrten schädlich, in einer Bürgerschule die Elemente des menschlichen und bürgerlichen Wissens gelernt zu haben.“ Das Latein kann daneben begonnen werden mit denen, die studieren sollen. Oder „am Ende wäre es auch gar so unzweckmäßig nicht, den lateinischen Sprachunterricht überall erst nach vollendetem Kursus in den Bürgerschulen anzufangen“ (Annalen, 442ff.). Durchgeführt wurde diese Ordnung unter Gedikes Mitwirkung in Brandenburg, wo an Stelle der zwei alten Lateinschulen in der Alt- und Neustadt eine dreiklassige Gelehrtenschule als Oberbau über zwei als zweiklassige Bürgerschulen konstituierte Schulen in den beiden Gemeinden errichtet wurde. Zu den Unterrichtsgegenständen der Bürgerschule gehörte auch das Lateinische, womit denn freilich auch das Element des Zwiespalts in die Schule gelegt war (Mann, Gesch. der Saldernschen Schule, 1889).

Man sieht, der Gedanke des einheitlichen Unterbaues ist auch nicht erst von heute. Er hat aber einen langen Weg gehabt von 1797, wo die obigen Betrachtungen des Ministers geschrieben sind, bis 1891. Zwischen diesen Jahreszahlen liegt der Sieg und die Herrschaft des Neuhumanismus in der Schulpolitik des preußischen Staats, wie aller deutschen Länder. 20 Jahre später hätten diese Betrachtungen nur für ein Zeugnis unaussprechlicher Gemeinheit der Begriffe des Verfassers gegolten.

Fünftes Kapitel.

Das gelehrte Unterrichtswesen der katholischen Länder unter der Einwirkung der Aufklärung.

Die große Offensivbewegung des Katholizismus in Deutschland war durch das Eingreifen der Schweden und Franzosen zum Stehen gebracht worden; im 18. Jahrhundert schien seine Tendenz zum Angriff und zur Ausbreitung für immer erloschen. Um die Mitte des vorigen Jahrhunderts finden wir überall die akatholischen Staaten im Vordringen und den katholischen überlegen: Preußen gegen Polen und Österreich, England und die Niederlande gegen Spanien und Frankreich. Dem militärischen, politischen und merkantilen Übergewicht entsprach das litterarische und wissenschaftliche: die französische Litteratur des 18. Jahrhunderts war von der eigenen älteren Litteratur fast ganz losgelöst, VOLTAIRE, MONTESQUIEU, ROUSSEAU verarbeiteten englische Ideen. Die deutsche Litteratur des 18. Jahrhunderts ist so gut wie ausschließlich protestantisch. Als J. v. SONNENFELS im Jahre 1761 zu Wien eine Deutsche Gesellschaft stiftete, wurde ihm der Vorwurf gemacht, daß er das Luthertum einführen wolle; er verwahrte sich dagegen, aber unter den Schriftstellern, welche er zum Lesen und Nachahmen empfahl, findet sich allerdings nicht ein einziger katholischer. Man fühlt die ganze Überlegenheit des protestantischen Nordens über den katholischen Süden, und zugleich die berechtigte Genugthuung, womit sie empfunden wurde, wenn man NICOLAIS in mehr als einer Hinsicht lehrreiche Beschreibung seiner Reise durch Süddeutschland im Jahre 1781 liest. Die Züge, die dem Berliner in dem damaligen Wien am meisten auffielen, waren: Trägheit, Devotion, Neigung zu sinnlichen Genüssen und ein großer Dünkel gegenüber dem brandenburgischen Hungerland, wo man nie mehr als halb satt zu essen habe. Höchst anschaulich schildert NICOLAI, wie ein gut situierter Wiener Bürger seinen Tag zubringe, indem er die Zeit zwischen Mahlzeiten, Messe und Tierhatz teile.

Die Ansicht wird schwerlich ohne Grund sein, daß der Unterschied in dem geistigen Habitus der katholischen und der protestantischen Bevölkerung mit der eigentümlichen Entwickelung des kirchlich-religiösen Lebens auf beiden Seiten zusammenhängt. Die Lehre der einen, sagt ROUSSEAU in seinen Konfessionen, fordert auf zur Diskussion, die der anderen zur Submission, der Katholik muß die Entscheidung annehmen,

welche man ihm giebt, der Protestant muß lernen, die Entscheidung selbst zu finden. Der lange Streit der protestantischen Theologen untereinander um die reine Lehre, so wenig fruchtbar er an und für sich war, hat doch ohne Zweifel dazu beigetragen, die intellektuelle Regsamkeit auf dieser Seite zu erhalten und zu steigern; und daß eine förmliche Entscheidung überhaupt nicht herbeigeführt werden konnte, drängte mehr und mehr dahin, aus dem Bann dieser gebundenen Diskussion heraus und auf das Gebiet freier wissenschaftlicher Forschung überzutreten.

Als man im 18. Jahrhundert in den katholischen Ländern Deutschlands nach der Ursache des Zurückbleibens in Vergleichung mit den protestantischen Ländern zu suchen begann, da fand man sie, wie es zu geschehen pflegt, in der Schule. Die Jesuiten, die im 16. Jahrhundert den gelehrten Unterricht übernommen hatten und bald als die Retter der Kirche und des Staats bei Regierung und Volk in hohen Ehren standen, erfuhren jetzt den Umschwung der Stimmung: vielleicht nicht ohne eigene Schuld. Der Orden, zu Besitz und Macht gelangt, scheint der Rückwirkung der veränderten Weltstellung auf sich selbst nicht entgangen zu sein, welche noch jede Gemeinschaft erlitten hat: die innere Kraft nahm in dem Maß ab, in welchem äußere Machtstellung und Ansehen zunahmen. Armut, Widerstand und Verfolgung geben den Trägern von Ideen ihre Kraft. Seitdem der Jesuitenorden Besitz und Macht zu verlieren hatte, war er ein politisches Institut mit einem Sonderinteresse. Er war verhaßt bei den übrigen Orden, die er überall zurückgedrängt und deren Erbe er zum Teil an sich gebracht hatte; er war verhaßt bei den Politikern, deren Thätigkeit von ihm kontrolliert und nicht selten gekreuzt wurde; er war verdächtig und verhaßt bei den regulären Inhabern der Kirchengewalt, ja bei dem Papst selbst, sie alle fühlten seine konkurrierende Gewalt. So geschah es, daß, als im Jahre 1773 der Papst, „getrieben von der Pflicht, die Eintracht der Kirche zurückzuführen und überzeugt, daß die Gesellschaft Jesu den Nutzen nicht mehr leisten könne, zu dem sie gestiftet sei,“ ihre Aufhebung dekretierte, niemand sich für sie erhob. Ihr Besitz, ihre Institute, ihre Schulen gingen an die Regierungen über. Die einzelnen Mitglieder blieben übrigens nach Zerstörung der Organisation zum großen Teil als Exjesuiten in ihrer alten Thätigkeit; das gilt namentlich auch von dem Unterricht an Universitäten und Schulen, es war natürlich unmöglich, von heute auf morgen ein vollständiges neues Lehrpersonal zu schaffen. Bekannt ist, daß Friedrich d. Gr. die Jesuiten behielt, er ließ anfangs nicht einmal die Verkündigung der Aufhebungsbulle zu. So blieben sie in Schlesien in ihrem Besitz und

in ihrer Verfassung, auch nachdem sie 1776 in Priester vom kgl. Schulinstitut umgeformt waren. Der König schätzte sie als Priester und Lehrer, jedenfalls könne er einstweilen bessere nicht haben. Und von der Jesuitenfurcht, die heute die protestantische Welt beschlichen hat, wußte er noch nichts. In Polen und Rußland ist der Orden auch formell ununterbrochen am Leben geblieben; als er dort 1820 ausgetrieben wurde, fand er in Österreich wieder die Stätte bereitet.

Der Unterricht der Jesuitenschulen ging um die Mitte des 18. Jahrhunderts noch ganz in den Wegen der *Ratio studiorum* von 1599. Vielfach waren noch dieselben Lehrbücher im Gebrauch. Ich gebe ein paar Beispiele. In der Geschichte der Bamberger gelehrten Schulen von Weber (S. 184 ff.) findet sich ein vollständiger Lehrplan des dortigen Jesuitengymnasiums vom Jahre 1742/43. Die drei unteren Klassen *(infima, media, suprema Grammatica)* haben als Lehrpensum noch die lateinische Grammatik des Alvarez und die griechische Grammatik Gretsers; als Lesestücke werden in allen drei Klassen die Briefe Ciceros, in der mittleren und oberen dazu das erste Buch der Tristien Ovids und in der oberen noch das erste Buch der Aeneis gebraucht. In den beiden folgenden Klassen (*Humanitas* und *Rhetorica*) wird der Unterricht in der lateinischen und griechischen Grammatik fortgesetzt und dazu die Rhetorik nach Suarez gefügt. Lesestoffe sind: im Lateinischen: acht Reden Ciceros, drei Bücher Aeneis, ausgewählte Epigramme des Marsial, zwei Bücher Oden des Horaz, Senecas *Hercules furens*, Sallust, die beiden ersten Bücher von Tacitus' Annalen; im Griechischen: Aeschines' ausgewählte Briefe und Isokrates *ad Nicoclem*, Chrysostomus' über das Gebet und das erste Buch der Ilias. Eine Neuerung ist, daß dem Unterricht in der Geschichte und Geographie eine selbständige Stellung im Lehrplan zugewiesen ist. Der Stoff ist in folgender Weise verteilt: in den beiden unteren Klassen die biblische Geschichte, in der dritten die vier Monarchien, mit Einleitung in die Geographie und Münzkunde, in der *Humanitas* Kaisergeschichte durch 18 Jahrhunderte mit den Anfangsgründen der Heraldik, in der *Rhetorica* Papstgeschichte durch 18 Jahrhunderte mit den Anfangsgründen der Paläographie, um zur Lektüre der Diplome zu befähigen.[1] — Im Religionsunterricht herrscht noch in allen Klassen der lateinische Katechismus des Canisius. — Ein ganz ähnlicher Lehrplan des Münchener Gymnasiums vom Jahre 1762 bei Hutter, im Programm des Münchener alten Gymnasiums, 1860.

[1] S. auch die Instruktionen u. Lehrbücher für den Geschichtsunterricht im IV. Bd. der Rat. Stud. (Mon. Germ. Paed. XVI), S. 107 ff.

Das Hauptstück des ganzen Unterrichts war noch immer die lateinische Eloquenz. Hierauf zielt die Lektüre nicht minder als die täglichen Skriptionen; ihr Ziel ist die Fertigkeit, über jedes beliebige Thema in korrektem, leichtem, wohl disponiertem, mit Bildern, Sentenzen und Erudition geziertem Vortrag sich auszudrücken. Aus der Gymnasialpädagogik des P. Wagner (*Instructio privata s. typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum S. J.*, Turnau 1735; Auszüge in M. G. P. XVI, 68 ff.) setze ich einige der dort in großer Zahl dargebotenen Themata für die oberste Klasse hierher, sie lassen den ganzen Betrieb erkennen: *Oratio Moysis Legati ad Pharaonem. — Ad Jephten, ne filiam immolet. — Actio in Achan furem. — Ad Apollinem, ne Phaetonti currus regimen permittat. — Laocoontis oratio ad Trojanos, ne equum intra muros admittant. Argumenta ex Virgilio. — Ajax pro armis Achillis sibi adjudicandis; Ulysses pro se. Ex Homero argumenta. — Ad Athenienses, ne bello Peloponensiaco distracti in Siciliam expeditionem suscipiant. Argum. ex Thucyd. — Menenii oratio ad plebem in monte sacro. Liv. — Arminii oratio ad suos Germanos de concordia adversus Romanos. Tacit. — In Diocletianum Christianorum Persecutorem Philippica. — Ad Leonem Pontificem, ut Carolum Occidentis Imperatorem renunciet. — Ad Carolum V., ut cum Gallia transiget et in Turcas arma felicia vertat. — Philippicae in Lutherum et novatores. — Ferdinando II gratiarum actoria ob Provincias haeresi purgatas. — Invectiva in Gallos incendiarios ad Rhenum. — Carolo Imperatori Panegyricus perpetui exercitus institutori. — Oratio de lingua Graeca discenda. — De laudibus et utilitate historiae. — Neminem sine poëtica pro vero litterato habendum. — Rhenus an Danubius nobilior fluvius. — Contra theatra et histriones. — An sex humaniores scholas absolvisse omni hominum conditioni aliquid commodet, etiam mechanicis. —*

Man sieht, der ganze Inhalt des Unterrichts kommt in diesen Thematen als Stoff für lateinische Eloquenz wieder vor; im besonderen sind es die Alten, worauf die ‚Imitation' sich gründet: die Lektüre der Schriftsteller bietet der Komposition Form und Stoff, die Komposition giebt der Lektüre das spannende Interesse. „Das Argument, heißt es eben dort (S. 87), muß sich einerseits auf das Lehrbuch, andererseits aber auf den Autor beziehen; wenn die Schüler das nicht wissen und täglich erfahren, dann ist die Mühe und Zeit bei der Erklärung verloren." Und vorher (S. 77): „Die Interpretation der Schriftsteller ist verlorene Mühe, wenn nicht der Lehrer die Aufmerksamkeit erzwingt; hierzu hat er folgende Mittel: erstens die Wiederholung der Lektion durch die Schüler am folgenden Tag; zweitens das Argument:

sie werden aufpassen, „wenn sie gewiß sind, daß im Argument alles wieder vorkommt und daß, wer nicht aufgepaßt hat, viel Fehler machen wird“. Drittens das Adversarienbuch, worin die Phrasen notiert werden, und das am Wochenschluß dem Decurio vorzuzeigen ist.

Auch die Aufführung lateinischer Dramen blieb in Übung, so lange die Jesuiten in den Schulen regierten. Dem jedesmaligen Professor der Rhetorik lag die Aufgabe ob, das Stück zu verfassen; von drei Entwürfen, die er im Sommer einreichen mußte, wurde einer für die Ausarbeitung ausgewählt, in der Regel fanden zweimal, im Frühling und im Herbst, Aufführungen statt, wofür eine stehende Bühne mit dem erforderlichen Apparat vorhanden war. Die lange Reihe der im Bamberger Kollegium gemachten und aufgeführten Stücke findet man nach Titel und Verfasser bei Weber (S. 711—718); die Stoffe sind meist der biblischen oder der politischen und kirchlichen Geschichte entnommen; lange Moralisationen, die historischen oder allegorischen Personen in den Mund gelegt sind, bilden das Hauptstück des Inhalts. So ist hier die lateinische Poesie am Leben geblieben; Jahr für Jahr wurden Hunderte von Studien in den Kollegien des Ordens angefertigt, gelernt und aufgeführt. P. Pachtler erwähnt, daß allein die Titel der von ihm aufgezeichneten Schuldramen der deutschen Kollegien einen starken Band füllen würden, und das sei weniger als die Hälfte der vorhandenen. Ohne Zweifel war die Anfertigung und Aufführung dieser Stücke ein vorzügliches Mittel, die lateinische Sprache als die lebende Sprache des internationalen Ordens festzuhalten.

Wie der humanistisch-rhetorische Unterricht, so hatte auch der philosophische sich im ganzen unverändert vom 16. bis ins 18. Jahrhundert erhalten. Unbeirrt durch die Neuerungen, die von Descartes und Locke, von Leibniz und Thomasius ausgingen und die protestantischen Universitäten aufregten und umgestalteten, trugen die Jesuitenfakultäten noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts die alte aristotelische Schulphilosophie in Logik und Physik, Metaphysik und Ethik unverändert vor, höchstens daß sie in der Physik der neuen Wissenschaft einige Einräumungen zu machen begannen. So zeigt es ein bemerkenswerter Beschluß der Generalkongregation vom Jahre 1730/31. Auf Gesuche, die aus den Provinzen eingegangen waren, einerseits dahingehend, daß der *opinandi libertas* in philosophischen Dingen gewehrt, andererseits, daß der Einengung auf bloße Spekulation und metaphysische Subtilitäten ein Ende gemacht werden möge, beschloß die Kongregation: 1) „Mit der aristotelischen Philosophie steht nicht in Widerspruch, sondern im besten Einvernehmen jene anziehendere Erudition, die in der Physik die Naturerscheinungen aus mathemati-

schen Prinzipien und Experimenten erklärt und erläutert.“ 2) „Da die Gesellschaft die Philosophie des Aristoteles wegen ihres vorzüglichen Nutzens für die Theologie angenommen hat, so müssen alle durchaus bei ihr bleiben, nach den Vorschriften der Konstitutionen und Verordnungen über die Studien. Und das gilt nicht bloß für die Logik und Metaphysik, sondern auch für die Physik, wo die peripatetische Lehre von dem Wesen und der Konstitution der natürlichen Körper festzuhalten ist.“ (Bei Pachtler, Rat. Stud., I, 104.)

Aus der Geschichte der Innsbrucker Universität von Probst (S. 41 ff.) setze ich ein paar Thesen und Probleme hierher, die den philosophischen Schulbetrieb erkennen lassen. Im Jahre 1707 eröffnete P. Gaum eine Disputation mit einer Rede über das Thema: *Philosophiae est non tantum in unam sed etiam in utramque partem discurrere posse probabiliter.* Er proponiert dann unter anderen folgende Problemata: *An ex astris praedici possint futuri eventus liberi? An unum temperamentum sit aptius prae altero ad litterarum studium? An corvi et ferae pulverem pyrium a longe olfacere possint?* Eine Disputation des Mag. Wolauf unter dem Präsidium des P. Gaum stellt unter 50 Thesen *ex universa philosophia* auch die folgenden auf: 7) *Materia prima non consistit in atomis incorruptibilibus et ingenerabilibus, nec in elementis chymicis.* 8) *Sed in substantia aliqua incompleta, de se indifferente ad hoc vel illud compositum.* 9) *Quae licet non possit naturaliter, potest tamen supernaturaliter privari omni forma substantiali.* 10) *Appetit omnes formas substantiales naturaliter obtinibiles.* 11) *Datur forma substantialis a combinatione atomorum distincta, non tantum in homine, sed etiam in brutis.* 12) *Sed probabilius etiam in mixtis perfectis non viventibus.* 13) *Non tamen est tota quidditas rei.* 14) *Non potest duplex forma substantialis principalis informare eandem partem subjecti naturaliter, potest tamen supernaturaliter etc. etc.*

Ich teile diese Sätze nicht etwa als Proben des Unsinns mit, der in den Jesuitenschulen gelehrt worden sei; unsinnig sind sie gar nicht; manche dieser Fragen wird in irgend einer Form der menschliche Verstand vermutlich nie aufhören zu stellen. Aber es wird daraus verständlich, wie der Jesuitenunterricht in den Geruch kommen mußte, daß er unzeitgemäß sei. In der That, seltsam mußte ein solcher streitbarer, metaphysischer Jüngling, der von Mathematik und Physik, von Geschichte und Litteratur wenig oder nichts wußte, aber über die Dinge im allgemeinen so bündige Erklärungen abzugeben verstand, dem Zeitalter Lockes und Voltaires, Lessings und Nicolais vorkommen. Ein paar Menschenalter später, zur Zeit der neuen Transcendentalphilosophen, hätte er vielleicht eher Verständnis gefunden;

wenigstens ist Nicolai der Ansicht, daß diese neue Wortphilosophie ein Schößling des in den sächsischen und schwäbischen Schulklöstern erhaltenen Wurzelstockes der alten Klosterphilosophie sei.

Auch der alt-humanistische Kursus der *studia inferiora* erschien im 18. Jahrhundert mehr und mehr unzeitgemäß. Dieselbe abschätzige Kritik, welche Gesner und Ernesti gegen den alten Latinitätsbetrieb richteten, begann allmählich auch in den katholischen Ländern gehört zu werden. In den „Beiträgen einer Schul- und Erziehungsgeschichte in Bayern“ wird von einem ehemaligen Jesuitenschüler — Hutter hält für den Verfasser A. Bucher, der in den 60er Jahren Schüler, nach Aufhebung des Ordens einige Jahre Rektor des Münchener Jesuitengymnasiums gewesen war, dann aber den Angriffen der Exjesuiten hatte weichen müssen — eine wenn auch karrikierende, so doch dem fortgeschrittenen Zeitbewußtsein entsprechende Darstellung des grammatisch-rhetorisch-poetischen Unterrichtsbetriebs gegeben. In den unteren Klassen war das „Argumentl“ die Hauptsache, „viele Böcke in der Komposition zeugten von dem schlechten Talent des Schülers, je weniger man fand, desto näher schwang sich der Knab zum Ruhm des Genies“. In der Humanität lernte man die Poesie nach Neumayers *Idea poëseos* und „übersetzte *Ovidii elegias* und *Horatii Carmina* gegeneinander in alle *metra* von der Welt; was der letzte Krieg für Briefe und Leipzigs Übergabe für Elegien verursachte, kann ich gar nicht mehr denken“. Auch wurde *stylus historicus* geübt: „sie nahmen jede Geschichte an, welche vom Kriege handelte, aber vom Kriege mußte sie deswegen handeln, damit man aus dem Curtius die Phrases und von seinen Helden die Oratiunkeln applizieren und den deutschen Generalen, stückweise von Persern, Griechen und Indern entlehnt, in den Mund legen konnte“. Ähnlich wurde die Rhetorik, dann die Dialektik und Cicero traktiert. Vom Griechischen sagt er, daß es wie eine reisende Dame von geringem Ansehen behandelt worden sei, der man Visitenbillettchen in den Gasthof schickt. „Ein Argument hab ich wohl machen gelernt, von den Autoren hörte ich nicht einmal die Namen.“

Auch unter den Jesuiten selbst machte sich eine neologische Richtung bemerkbar. In dem Bericht, den der Exjesuit Cornova (Die Jesuiten als Gymnasiallehrer, 1804) über seine Schüler- und Lehrerlaufbahn in den böhmisch-mährischen Gymnasien während der 50er und 60er Jahre gegeben hat, und welcher durchaus den Eindruck der Wahrhaftigkeit macht, tritt deutlich hervor, wie die modernen Tendenzen in den Orden selbst einzudringen begannen; auch hier standen die Jüngeren mit ihren Bestrebungen, an der neuen und eleganten

Bildung Anteil zu haben, den am Alten festhaltenden „Pedanten“ gegenüber. Cornova preist sein Glück, daß er seine humanistische Repetition in Brünn bei einem Lehrer gemacht habe, der Geschmack an der römischen Litteratur hatte und durch ästhetische Auslegung auch bei seinen Schülern zu wecken verstand. Als er später selbst als Lehrer in diesem Sinne seinen Unterricht zu gestalten versuchte, erfuhr er freilich von den Studienpräfekten nicht immer Billigung oder Unterstützung. Als allgemeine Mängel des Unterrichts in den Jesuitengymnasien bezeichnet Cornova die beinahe gänzliche Vernachlässigung des Griechischen und das völlige Fehlen jeder Berücksichtigung des Deutschen. Griechisch sei zwar betrieben, aber von Schülern und Lehrern als ein überlästiger Zuwachs an vergeblicher Arbeit empfunden worden, da doch das Latein allein galt. Die deutsche Litteratur sei von den Orden als ketzerische Provenienz angesehen worden, was freilich nicht verhindert habe, daß die jüngeren Glieder große Begierde danach gehabt und sie auch zu befriedigen gewußt hätten. Was sonst oft als Fehler der jesuitischen Unterrichtsorganisation angeführt wird, daß namentlich die unteren Gymnasialklassen beständig in der Hand junger Lehrer waren, welche zum erstenmal unterrichteten, will Cornova für einen Fehler nicht gelten lassen. Er ist der Ansicht, daß auch die Rücksicht auf die Schüler dazu rate, den Knabenunterricht lieber einem jungen Mann, der selbst noch lerne, als einmaligen Auftrag zu übergeben, als ihn einem Mann als lebenslängliche, alle drei Jahre von vorne angehende Sisyphusarbeit aufzulegen. Allerdings hätte man nicht alle dazu brauchen und für Anleitung besser sorgen sollen, als vielfach geschehen sei. — Man sieht, der Jesuitenunterricht war selbst in einer inneren Wandlung begriffen, als die Aufklärungspolitik der katholischen Regenten die Schulreform in die Hand nahm.[1]

Ich will im folgenden wenigstens eine flüchtige Übersicht über die Reformen des gelehrten Unterrichts geben, wie sie im Zeitalter der Aufklärung in den wichtigsten katholischen Territorien Deutsch-

[1] Das Unterrichtswesen der Jesuiten ist bis auf den heutigen Tag Gegenstand leidenschaftlicher Kontroverse; ich fühle mich nicht berufen, auf diese Litteratur einzugehen, nur zwei der jüngeren Schriften von dieser Art mögen erwähnt werden: J. Kelle, Die Jesuitengymnasien in Österreich (Prag 1874), ein überaus heftiger Angriff, welcher der Gesellschaft Gelehrsamkeit und Befähigung zum Unterricht durchaus abspricht; und R. Ebner, S. J., Beleuchtung der Schrift des Herrn Dr. Kelle: Die Jesuitengymnasien in Österreich (Prag 1874), eine über die Maßen gründliche Widerlegung der Beschuldigungen Kelles; leider ist das umfangreiche Buch durch die schwerfällige Form einer Widerlegungsschrift weniger lehrreich, als es bei der Sachkunde des Verfassers hätte sein können.

lands stattfanden. Verglichen mit den gleichartigen Vorgängen in den protestantischen Territorien ist ihnen ein gemeinsamer Zug eigen: während hier die Reformbewegung den Charakter einer allmählichen und spontanen Entwickelung hatte, welcher die Regierungen allerdings entgegenkamen, so ist sie dagegen in den katholischen Ländern meist durch plötzliches, hin und wieder vorschnelles Eingreifen der Staatsgewalt zu stande gebracht worden; nicht überall warteten die Verordnungen das Reifen der Kräfte ab, welche sie nicht schaffen und ohne welche sie doch nichts ausrichten konnten. Im Norden war erst die Sache und dann die Form, im Süden war es vielfach umgekehrt. Im Norden war die Entwickelung eine natürliche und kontinuierliche, im Süden folgte auf die lange Ruhe des Jesuitenregiments ein Zeitalter stürmischer Revolutionen, in welchem ein neuer Organisationsplan den andern drängte; erst seit der Mitte dieses Jahrhunderts hat auch in Bayern und Österreich das gelehrte Unterrichtswesen wieder eine gewisse Stabilität erlangt. Die Geschichte des Schulwesens ist auch hierin ein treuer Spiegel der gesamten Entwickelung.

Die Umformung des Studienwesens in Österreich begann gleichzeitig mit der Umschmelzung des ganzen Staatswesens unter der Regierung Maria Theresias. Der Anfang wurde mit der Wiener Universität gemacht.[1] Diese oder wenigstens die theologische und philosophische Fakultät waren bisher völlig in den Händen der Jesuiten; neben ihnen, die in der Regel etwa $^2/_3$ des Lehrkörpers ausmachten, hatten die Dominikaner eine größere Anzahl von Lehrstühlen inne, in den Rest teilten sich Augustiner, Minoriten und Weltgeistliche. Die juristische und medizinische Fakultät waren im tiefsten Verfall. Die Hofkanzlei berichtet noch im Jahre 1749: zur Mathesis, Experimentalphysik, Chemie und Botanik fehlt es an aller Anleitung, dafür und für die Anatomie seien nicht einmal Lokale und Instrumente vorhanden. Eben so wenig waren die neuen juristischen Disziplinen vertreten. Auch den philosophischen Unterricht hatte schon in einem Gutachten vom Jahre 1735 die Hofkanzlei als durchaus ungenügend bezeichnet: er sei mit dem Geiste der Zeit nicht fortgeschritten und voll leerer Subtilitäten; es sei dringend nötig, wenigstens der Philosophie des Descartes

[1] Über die Universitätsreform s. Kink, I, 424—590. Die allgemeinen politischen, kirchlichen und kulturellen Tendenzen der österreichischen Regierung in diesem Zeitalter behandelt das vortreffliche Werk von C. T. Perthes, Polit. Personen und Zustände in Deutschland zur Zeit der französischen Herrschaft, Bd. II. Über das theologische Studium an Universitäten, Seminaren und Klöstern findet man viel geschichtliches und statistisches Material bei H. Zschokke, Die theolog. Studien u. Anstalten der kathol. Kirche in Österreich (1894).

Eingang zu verschaffen, sowie einen Professor für Weltgeschichte und Lehrer der französischen und italienischen Sprache anzustellen. Der Mann, der berufen war, die Modernisierung der Universität durchzuführen, war der Niederländer Gerhard van Swieten (1700—1773), den die Kaiserin als Leibarzt und Professor im Jahre 1745 von Leyden nach Wien zog. Zuerst wurde die medizinische Fakultät mit neuen Lehrstühlen, Lehrern und Instituten versehen; 1752—1753 folgten die übrigen Fakultäten. Die philosophische erhielt Professuren in der Geschichte und der Eloquenz, worunter aber nunmehr auch deutsche Sprache und Stilübung begriffen wurde, ferner der Kameralwissenschaften, welche seit 1763 der einflußreiche J. v. Sonnenfels lehrte. Die neue Professur des Naturrechts in der juristischen Fakultät hatte K. A. Martini seit 17[illegible] inne.

Durch eine allgemeine „Vorschrift wegen künftiger Einrichtung der humanistischen und philosophischen Studien“ vom Jahre 1752 wurde die Absolution eines zweijährigen Kursus in der philosophischen Fakultät vor dem Eintritt in eine der oberen Fakultäten, mit wöchentlich 20 Stunden Vorlesungen und Prüfungen am Jahresschluß, obligatorisch gemacht. Die Obligatkurse des ersten Jahres waren Logik, Metaphysik und Mathematik, des zweiten Physik, Naturgeschichte und praktische Philosophie mit Einschluß der Politik und Staatsökonomie. Geschichte, höhere Mathematik und Astronomie, Ästhetik, klassische und deutsche Litteratur, später auch Naturgeschichte, waren Freifächer; doch wurde von dem künftigen Theologen und Juristen der Besuch der Vorlesungen über Geschichte und „Eloquenz“ eine Zeit lang gefordert und damit der philosophische Kursus für sie thatsächlich auf drei Jahre ausgedehnt. Den Professoren wurde zur Pflicht gemacht, nicht zu diktieren, sondern an einen bestimmten Autor sich zu halten, aber von der aristotelischen Philosophie sich loszusagen; auch solle das Bemühen, die Lehrsätze durch die h. Schrift statt durch ihre natürlichen Gründe zu beweisen, eingestellt werden. — Den Theologen wurden, um ihren wissenschaftlichen Eifer zu beleben, zwei gelehrte Zusammenkünfte im Monat zur Pflicht gemacht und gestattet, hierbei eingelieferte litterarische Arbeiten mit zwei Dukaten aus der Fakultätskasse zu honorieren, auch das *Journal des savants* anzuschaffen. Die einzelnen Fakultäten erhielten Direktoren mit dem Auftrag der Beaufsichtigung des ganzen Studienwesens ihres Gebiets. — Eine neue, nach Aufhebung des Jesuitenordens von der 1760 errichteten Studienhofkommission im Jahre 1774 ausgearbeitete allgemeine Studienordnung änderte nichts Erhebliches an dieser ersten großen Reform.[1]

[1] Nicht uninteressant ist das Verhalten der Freiburger Universität gegen die Forderungen der Wiener Regierung; sie setzte ihnen andauernden passiven

Unter Joseph II. war der jüngere van Swieten Präses der Studienhofkommission und übte als solcher im Sinne der radikalen Aufklärung seinen Einfluß; so ließ er sich z. B. die Vernichtung der alten theologischen Bücher angelegen sein: „Bücher, die kein anderes Verdienst haben, als daß sie von gewissen Bibliographen für eine Seltenheit ausgegeben werden, alte Ausgaben aus dem 15. Jahrhundert und was dergleichen ist, sind für eine Universitätsbibliothek von sehr zweifelhaftem Wert“; sind sie gar theologischen Inhalts, dann nur unbesehens in die Stampfe: „da läßt sich selbst von Unvorsichtigkeit kein Schade besorgen“. Der Studienkursus wurde immer genauer auf das unmittelbar verwendbare Wissen zugeschnitten; Joseph gab hierfür selbst die allgemeine Direktive. „Den jungen Leuten“, so reskribierte er an die Kommission, „muß nichts gelehrt werden, was sie nachher entweder sehr seltsam oder gar nicht zum Besten des Staates gebrauchen können, da die Studien in Universitäten wesentlich für die Bildung der Staatsbeamten dienen, nicht aber bloß zu Erzielung Gelehrter. Infolge dessen ist die lateinische Sprache bloß dazu zu verwenden, zu was sie gemacht ist, nämlich zu Verstehung der Autoren und der Kirchensprache. Übrigens ist die deutsche Sprache die wahre Landes- und Muttersprache, in welcher man so gut Rezepte schreiben, als Syllogismos und Moralsätze anführen kann; und *in jure* machen die Advokaten ja ohnedies alle Schriften in deutscher Sprache und wird auch also von den Richtern gesprochen. Also bleibt die lateinische Sprache bloß den kleinen Schulen vorbehalten, wo sie ohnedies die nötigen Begriffe zu Verstehung der Autoren und auch zu rechter Sprechung der lateinischen Sprache überkommen, und dem theologischen Fach. Alle übrigen Fakultäten müssen hinfüro auf Deutsch alle ihre Vorlesungen abhalten“; womit denn die bisherige doppelte Abhaltung der Vorlesungen, in lateinischer und in deutscher Sprache, in Wegfall kommen wird. — In diesem Sinne wurde aller Wissenschaftsluxus abgestellt. Die Professoren sollen nur die vorgeschriebenen Lehrbücher erklären; die Studenten werden durch Examinationen zum Hören und Erlernen derselben angehalten. Mit ausdrücklichem Hin-

Widerstand entgegen, so daß es schließlich zu militärischer Exekution kam (Schreiber, III, 7 ff.). Aus der Studienordnung für Graz sei erwähnt, daß der philosophischen Fakultät aufgegeben wurde, schwarze Tafeln anzuschaffen und in den Auditorien aufzuhängen: die Namen aller *auditorum* sollen darauf geschrieben und jeder gehalten sein, beim Eintritt sich einzuzeichnen; ein „vertrauter Aufseher“ (der alte *lupus)* soll acht geben, daß niemand fremde Namen einträgt. Von den Abwesenden sollen die Professoren sogleich die Ursache erfordern und monatlich die Nachlässigen einreichen, zur weiteren Veranlassung (Zschokke, S. 19).

blick auf Göttingen, wo man nicht in erster Linie die Schulung der einheimischen Studenten, sondern die Herbeilockung von Fremden durch den Ruf der Professoren als Gelehrte und Schriftsteller bezwecke, wird den österreichischen Universitäten die Aufgabe gestellt, an der „Nationalerziehung", der Erziehung der Jugend zu nützlichen Staatsbürgern, mitzuarbeiten. — Joseph mußte auch auf diesem Gebiet noch erleben, daß seine forcierten Kulturbestrebungen das Ziel verfehlten.

Im Jahre 1781, also eben vor der Josephinischen Reform, hatte Nicolai Wien besucht und auch die Universität besehen. Er berichtet über die Eindrücke, die er empfangen hatte, in der Reisebeschreibung, Bd. IV, 57 ff. Das Verzeichnis der wirklich gehaltenen Vorlesungen, die er meist besucht hatte, giebt folgende Liste:

Prof. Mayer, Logik, Metaphysik und praktische Philosophie, Lateinisch, nach Baumeister; 217 Zuhörer.

Prof. v. Scharf, eben diese Wissenschaften, Deutsch, nach Feder; 6 Zuhörer.

Prof. v. Sonnenfels, die politischen Wissenschaften, nach seinem eigenen Lehrbuch in 3 Bänden; 63 Zuhörer.

Prof. v. Herbert, Exjesuit, die theoretische und Experimentalphysik, Lateinisch, nach Biewald; 103 Zuhörer.

Professor Jeger, dieselbe, Deutsch, nach Sigaud de la Fond; 7 Zuhörer.

Prof. v. Metzberg, Exjesuit, Mathematik, nach Nagels Auszug aus Wolfs Handbuch; 130 Zuhörer.

Prof. v. Herbert, Exjesuit, Mechanik, Deutsch, Sonntags um 11 Uhr, für Handwerksleute; 70 Zuhörer.

Prof. Scherfer, Exjesuit, höhere Mathematik, Latein., nach eigenem Lehrbuch; 2 Zuhörer.

Prof. v. Kesaer, Deutsch, nach Karsten; 2 Zuhörer.

Höhere Astronomie, welche von zwei Professoren angeboten wurde, fand keine Liebhaber.

Prof. Bauer, Mathematik, Deutsch, nach Wolf; 21 Zuhörer.

Prof. Voigt, Piarist, Universalhistorie; 6 Zuhörer. Derselbe erbot sich, mittlere Geschichte und Geographie nach Achenwall, und Prof. Eckhel, Exegese, alte Geschichte und Geographie zu lesen, sie fanden aber fast keine Zuhörer.

Prof. Jeger, allgemeine Geographie; 16 Zuhörer.

Prof. Mastalier, Exegese, Ästhetik; 8 Zuhörer.

Prof. Hasslinger, Exegese, philosophische Redekunst; 12 Zuhörer.

Die großen Zuhörerzahlen deuten überall an, daß in diesem Kolleg Absolutorialtestimonia erworben werden. Unter den kritischen Bemerkungen, mit welchen Nicolai seinen Bericht begleitet, hebe ich eine hervor, die einen Blick in das Verhalten der Studenten zu dem großen Unternehmen ihrer zwangsmäßigen Aufklärung thun läßt. „Einen guten Vortrag hörte ich im philosophischen Hörsaal vom Prof. Mayer. Er handelte eben die wichtige Lehre von den Strafen ab und führte sehr gut aus, daß in der Haushaltung Gottes alle Strafen zur Besserung sind und daß man auch bei den bürgerlichen Strafen von dieser Ansicht ausgehen müsse. Dies war sehr vernünftig und faßlich, aber dennoch werden es die allerwenigsten seiner Zuhörer gefaßt haben. Bei denselben waren alle Merkmale der Inattention vereinigt, die ich in andern Lehrstunden angetroffen habe. Der philosophische Hörsaal ist der größte und die Zuhörer sind auch die zahlreichsten, es waren an 200 da. Weil aber die Philosophie die unterste oder Vorbereitungsklasse der Universität ist, so waren die Zuhörer meist Knaben und zum Theil wirklich Kinder, wenigstens führten sie sich so auf. Einige lagen ungezogen auf den Bänken, andere plauderten, andere gafften kindisch umher, andere nickten. Dies wird noch verstattet; damit aber diese angehenden Liebhaber der Weisheit nicht so laut werden, daß sie den Professor stören, so sitzt an einem abgesonderten Ort neben dem Katheder ein gesetzter Student, der sich mit einem lateinischen Namen *fiscus philosophiae* nennt, welcher, wenn sie zu laut werden, aufstehet und sie erinnert, was sie ihrem Lehrer schuldig sind.“[1]

Auf dem Gebiet des mittleren Schulwesens machten im 18. Jahrhundert die Piaristen den Jesuiten eine sehr fühlbare Konkurrenz. Im Jahre 1773 bestanden in den deutschen und böhmischen Ländern

[1] Vgl. Meiners, Verf. d. deutschen Universitäten II, 117ff. Er spricht wiederholt von den bitterlichen Klagen über den Studienzwang und die Fleißprüfungen auf den katholischen Universitäten, die er zu Mainz, Wien, Preßburg von den besten und fähigsten jungen Leuten dort gehört habe: „die ewigen wöchentlichen und halbjährlichen Examina brächten sie beinahe zur Verzweiflung und flößten ihnen einen unüberwindlichen Abscheu gegen den Unterricht ein. Manche Lehrer gestanden, daß diese Klagen gerecht seien und verhehlten nicht, daß die vorgeschriebenen Examina ihnen ebenso verdrießlich würden als den jungen Leuten.“ „Man flößte dadurch weder den Blöden Geist, noch den Trägen Thätigkeit, noch den Unwissenden die nötigen Vorkenntnisse ein, und zugleich lähmte man in vielen hoffnungsvollen jungen Leuten die glücklichsten Anlagen, unterdrückte ihre Wißbegierde und erregte in ihnen einen Widerwillen gegen eben die Kenntnisse, welche sie ohne Zwang mit dem lebhaftesten Eifer ergriffen hätten.“

des Hauses Habsburg neben 38 Gymnasien der Jesuiten 24 der Piaristen, sechs der Benediktiner, vier der Augustiner und acht anderer Orden.[1] Die Piaristen hatten von Anfang an, wie den deutschen Schulen, so auch in den Lateinschulen den Realien größere Aufmerksamkeit gewidmet; Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik, sowie die deutsche Sprache hatten in ihren Schulen neben dem herrschenden Latein einen bescheidenen Raum. Auch die Jesuiten begannen allmählich die modernen Disziplinen in ihren Kreis zu ziehen; 1713 verfaßte ein Jesuit für den Schulgebrauch eine *Synopsis historiae universalis* und 1715 gründeten sie in ihrem Kollegium in Wien ein naturwissenschaftliches Museum, auch zu Unterrichtszwecken (Kink I, 422); wie denn auch das Bamberger Kollegium um 1740 im Besitz eines stattlichen naturwissenschaftlichen Apparats und einer ebensolchen Bibliothek war. Doch scheint der wirkliche Unterrichtsbetrieb den Bestrebungen von dieser Art nicht haben folgen zu können.

Die bald nach Maria Theresias Regierungsantritt begonnenen Verhandlungen über die Studienreform, zu denen übrigens die Jesuiten nicht zugezogen wurden, kamen in der oben erwähnten allgemeinen Ordnung der humanistischen und philosophischen Studien vom Jahre 1752 zum Abschluß. Die Gymnasien, d. h. alle Schulen, welche in ihrem Unterricht über die Syntax, die dritte Klasse, hinausgingen, wurden unter Staatsaufsicht gestellt; der landesfürstliche Universitätssuperintendent, und da dies Institut bald einging, die politischen Landes- und Kreisbehörden erhielten den Auftrag, die Anstalten zu visitieren und besonders auch die Prüfungen zu überwachen. Geographie, Arithmetik und deutsche Sprache wurden in den Unterricht aufgenommen, dem alten Alvarez eine deutsche Übersetzung beigegeben, die Schulkomödien allmählich abgeschafft und für eine ausgedehntere lateinische und griechische Lektüre Chrestomathien angefertigt.[2] Einen neuen Anstoß erhielt die Studienreform nach der Aufhebung des Jesuitenordens und der Übernahme seines Vermögens durch den Staat. Eine erhebliche Anzahl von Gymnasien wurde aufgehoben, unter Joseph II. gingen auch die Konvikte und Seminarien größtenteils ein; statt dessen wurde zur Verbesserung des Volksschulwesens ein bedeutender Teil der Mittel verwendet; die Organisation desselben mit Normal-, Haupt- und Trivialschulen vom Jahre 1774 war wesentlich das

[1] Die neuere österreichische Schulgeschichte hat eine vorzügliche, ebenso gründliche als einsichtige Darstellung von Ficker (Schmids Encykl., 1. A., V, 242—566; in der 2. A. ist der Artikel verkürzt) erhalten. Die folgende Übersicht ist wesentlich aus dieser Arbeit entnommen.

[2] Der neue Lektionsplan von 1753 in den Mon. Germ. Paed. XVI, 46ff.

Werk des Abts Felbiger von Sagan, der dabei die Heckersche Realschule zu Berlin, namentlich auch hinsichtlich der Unterrichtsmethode, zum Muster nahm. Die gelehrten Schulen erhielten, nach längeren Verhandlungen, im Jahre 1775 einen neuen Lehrplan, dessen Verfasser der Piarist G. Marx war. Die Zahl der Klassen wurde von sechs auf fünf beschränkt, die Aufnahme nicht vor dem zehnten Lebensjahr und nicht ohne die Elementarkenntnisse auch in der lateinischen Sprache gestattet. Latein blieb Hauptunterrichtsgegenstand, auch Unterrichtssprache von III ab; daneben aber wurde auf die Fertigkeit in deutschen Ausarbeitungen Wert gelegt. Die Realien, Geschichte und Geographie, Arithmetik und Geometrie, Physik und Naturgeschichte sollten nach neuen, hierfür besonders bearbeiteten Schulbüchern gelehrt werden; wie denn auch für den lateinischen und griechischen Unterricht staatlich approbierte Lehrbücher gebraucht wurden. Das Bestehen einer Schlußprüfung in allen Lehrgegenständen war die Bedingung der Zulassung zum philosophischen Kursus. — Die Regierung Josephs II. änderte an der Gymnasialverfassung nichts Wesentliches. Zu der utilitarischen Bedenklichkeit gegen den Wissenschaftsluxus kam dann unter der folgenden Regierung Franz II. die Besorgnis vor den revolutionären Einflüssen, vor allem der Philosophie und Geschichte.

Man sieht, der Staat hat das Erbe der Jesuiten angetreten, er hat nicht bloß ihr Vermögen, sondern auch ihre Organisation übernommen. Ein durchgeführtes System des Staatsschulwesens ist an die Stelle des Ordensschulwesens getreten, aber die Unfreiheit der Einzelnen ist dieselbe geblieben: von den Lehrern wird nichts anderes erwartet, als daß sie den Inhalt vorgeschriebener Lehrbücher den Schülern mit den alten Mitteln der Auszeichnungen und Prämien und mit dem gelinden Zwang der Examina und Testimonia einprägen; daß sie ihr Werk nicht versäumen, darüber wachen die Kreishauptleute, welche in ihrem Kreis als Gymnasialdirektoren fungieren, und über ihnen der Gymnasialinspektor, welcher als Referent für das Schul- und Studienwesen der Landesregierung angehört. Die oberste pädagogische Staatsbehörde ist die Studienhofkommission in Wien. Der Unterricht auf den Universitäten war die Fortsetzung dieses Schulunterrichts; unter Aufsicht der Fakultätsdirektoren tragen die Professoren nach vorgeschriebenen Lehrbüchern ihre Disziplinen vor und die Studenten werden auch hier durch Absolutorialtestimonia zum Erlernen der Wissenschaften angehalten. Es fehlte der Glaube an die menschliche Natur; wie die Kirchenlehre den Satz zum Angelpunkt hat, daß der Mensch von Natur nichts Gutes thut, so beruhte die österreichische Staatspädagogik auf der Anschauung, daß er von Natur nichts lernen wolle, wenigstens nicht das

Rechte. Der alte Aristoteles war anderer Ansicht; er meinte, daß alle Menschen von Natur eine Begierde nach dem Erkennen haben.

In Bayern, welches unter der Jesuitenregierung in so vollständiger Abgesperrtheit von der Gesamtentwickelung gelebt hatte, daß es das deutsche Spanien genannt wurde, traten unter der Regierung Maximilian Josephs III (1745—1777) die ersten Versuche hervor, sich an die Kulturbewegung des protestantischen Deutschlands anzuschließen. Der Mann, der hier eine ähnliche Stellung einnahm, wie gleichzeitig in Österreich van Swieten, war J. A. Ickstatt (1702—1776).[1] Ein Schüler Wolfs, war er, nach einem bewegten Vorleben, 1741 aus seiner Würzburger Professur des Naturrechts als Lehrer des Kurprinzen nach München berufen worden; 1746 ernannte ihn sein ehemaliger Schüler zum Professor des Naturrechts und zugleich zum Direktor der bayerischen Universität, in welcher doppelten Stellung er für die Modernisierung der Anstalt thätig war. Sein nicht immer rücksichtsvolles Vorgehen führte alsbald zu Konflikten mit der theologischen und philosophischen Fakultät, welche noch von den Jesuiten verwaltet wurden; die ihm gemachten Vorwürfe gipfelten darin, daß er die Ketzerei einführe, indem er von lutherischen Verfassern herrührende Lehrbücher bei seinen Vorlesungen brauche und auch den Studenten in die Hand gebe. Die Anklage schlug aber bei Hof nicht mehr durch, eine ausführliche Verantwortungsschrift Ickstatts führte eine der Neuerung durchaus günstige Entscheidung herbei (1752). Neben der juristischen wurde auch die medizinische Fakultät reformiert; ihre Schüler wurden in demselben Jahr von der Absolution des philosophischen Kursus dispensiert, da sie bei dem Studium des nunmehr verordneten neuen, Boerhaveschen Systems der Medizin den Aristotelismus, den sie erst mit Mühe gelernt, doch wieder mit Mühe aus dem Kopf schlagen müßten; statt dessen wurden Kurse in der Experimentalphysik und Chemie eingeführt. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens wurde 1774 eine neue Studienordnung für die ganze Universität gegeben, durch welche auch der theologische und philosophische Kursus modernisiert wurden. Der erstere nahm Exegese und Kirchengeschichte auf, der letztere erhielt folgende Gestalt: Obligatkurse (mit Semestralprüfungen) für das erste Jahr sind Weltgeschichte, Naturgeschichte, Mathematik, Logik (mit Psychologie) und Metaphysik; für das zweite Ästhetik, Physik, praktische Philosophie;

[1] A. Kluckhohn, Der Freiherr von Ickstatt und das Unterrichtswesen in Bayern unter Maxim. Joseph (München 1869). Über die Reform der Univ. Ingolstadt Prantl, I, 546—697; über die Reform der Schulen Prantl in der Bavaria I, 549 ff. S. auch M. Gückel, H. Braun und die bayerischen Schulen (Erlangen 1891).

fast in allen Fächern wurden die Lehrbücher der Hallischen und Göttinger Professoren zu Grunde gelegt. Der Wegfall des Lateinischen als Unterrichtssprache führte 1789 zur Errichtung eines Lehrstuhls der Philologie mit obligatorischen Vorlesungen; die neue Studienordnung vom Jahre 1799 legt dem zweiten und dritten Semester die Pflicht auf, Encyklopädie der Philologie und Interpretationsvorlesungen (Memorabilien, Kebes, Epiktet, Horaz) zu hören; für das erste Semester war auch Erklärung deutscher Klassiker mit Stilübungen obligatorisch. Im Jahre 1800 wurde die Universität, um den Aufklärungstendenzen der Regierung freieren Raum zu verschaffen, aus der Jesuitenatmosphäre Ingolstadts, „wo die Aufklärung immer etwas unterdrückt gewesen“, zunächst nach Landshut verpflanzt. Eine durchgreifende Veränderung der Organisation fand 1804 statt, indem man, nach napoleonischem Muster, an Stelle der alten vier Fakultäten acht Sektionen, vier der allgemeinen und vier der besonderen Wissenschaften einrichtete (Prantl, I, 702). Ich komme hierauf unten bei Würzburg zurück. Hier bemerke ich nur noch, daß 1759 zu München eine Akademie der Wissenschaften begründet worden war, an der auch öffentliche Vorlesungen stattfanden.

Auch die Reform der niederen Schulen wurde in Angriff genommen. Der Benediktiner Heinrich Braun, der seit 1765 an der Münchener Akademie Vorlesungen über deutsche Sprach-, Rede- und Dichtkunst hielt und zahlreiche Lehrbücher über dieselben Gegenstände verfaßte, machte 1770 einen Entwurf für die Neugestaltung des bayrischen Volksschulwesens, worin er an Felbiger und Hecker sich anschloß. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens ging man auch an die Modernisierung des höheren Schulwesens; es begann jetzt in Bayern jenes in der Schulgeschichte einzig dastehende Zeitalter heftiger Schulplanfabrikation und stürmischer Reaktionen, das über ein halbes Jahrhundert anhielt. Als im Jahre 1804 J. H. Voss auf dem Wege nach Würzburg, wohin man ihn zu ziehen vorhatte, in Neustadt a. d. S. einkehrte, sagte ihm der Wirt: Ja, bei uns in Bayern ist jetzt auch die Aufklärung befohlen worden. Dieses aus der Tiefe der Volksseele geschöpfte Diktum bezeichnet in der That die Vorgänge aufs zutreffendste: die Regierung schämt sich der Rückständigkeit des Landes und ist, allerdings nicht ganz ohne Rückfälle, bemüht, dem Volke die jederzeit allermodernste Bildung, wenigstens in Gestalt von Schulplänen, zuzuführen; dagegen sind Klerus und Bevölkerung gegen alle Neuerungen als gegen Ketzereien mißtrauisch und beweisen gelegentlich ihre Abneigung mit der landesüblichen Offenheit.

Schon 1770 hatte Ickstatt für das gesamte Schulwesen einen

Organisationsplan entworfen. Dieser interessante Entwurf (mitgeteilt bei Kluckhohn) faßt alle Schulen, von der Dorfschule bis zur Universität, zu einem einheitlichen Schulsystem mit durchgehendem Kursus zusammen. Es folgt auf den allgemeinen Elementarkursus zuerst die vierklassige Realschule, auch das niedere Gymnasium genannt, die zunächst eine fortgeschrittene bürgerliche Schulbildung, daneben aber, durch Lateinunterricht, auch die Grundlage für die gelehrte Bildung geben soll; das lateinische oder höhere Gymnasium, mit fünf Klassen, baut auf dieser Grundlage weiter; es nimmt nur zum Studieren bestimmte Knaben auf und übergiebt diese am Schluß dem Lyceum, d. h. einem zweijährigen philosophischen Kursus, der nur zu Ingolstadt und München stattfindet. Die fünf Gymnasialklassen treiben neben sprachlichen realistische Studien in sehr bedeutendem Umfange. Die oberste Klasse, nachdem sie zuerst, wie alle übrigen, die Messe (7 bis $7^1/_2$ Uhr) besucht hat, erhält von $7^1/_2$—8 Unterricht in der Logik und Ontologie, von 8—9 in der Physik, von 9—10 in der Naturgeschichte, von $1^1/_2$—2 in der Numismatik und Diplomatik, von 2—3 „in den besten lateinischen, griechischen und deutschen Autoren und in der Ästhetik“, von 3—4 endlich wird sie „über die gegenwärtigen Zeitläufte aus den verschiedenen Journalen und schicklich geschriebenen Staats-, auch gelehrten Zeitungsblättern“ unterrichtet. Durchgeführt wurde dieser Plan allerdings nur in Ingolstadt. Eine allgemeine Schulordnung kam am 8. Oktober 1774 heraus. Sie ist aus einer Kombination des Ickstattschen Plans mit einem Entwurf von H. Braun, der den neuhumanistischen Anschauungen Gesners und Ernestis nahestand, hervorgegangen. Übrigens wurde dieser Plan schon 1777 durch eine neue „Schulverordnung für die churbayerischen Lyceen und Gymnasien“ ersetzt, die von H. Braun, der selber zum Direktor des gesamten Gymnasialwesens ernannt wurde, verfaßt war. Sie verkürzt aus finanziellen Rücksichten den Gymnasialkursus um ein Jahr. Im Jahre 1781 wurde die Entwickelung einstweilen unterbrochen; der neue Kurfürst, Karl Theodor, sah sich genötigt, den Schulfond, der aus den eingezogenen Jesuitengütern gebildet war, für dringlichere Zwecke zu verwenden, nämlich zur standesgemäßen Unterhaltung seiner unehelichen Kinder und seines Hofadels; es geschah, indem eine „bayerische Zunge des Malteserordens“ errichtet und mit jenen Gütern ausgestattet wurde. Die Schulen überließ man wieder den kirchlichen Orden, die man eben noch durch weltliche Lehrer zu ersetzen bemüht gewesen war. Sie erboten sich, die verwaisten Anstalten unentgeltlich zu übernehmen. Die Regierung des folgenden Kurfürsten (späteren ersten Königs) Max Joseph und seines Ministers Montgelas kehrte auf die

Bahnen der Aufklärung zurück. Ein neuer, 1804 von WISMAYR entworfener Studienplan folgt im ganzen den Anschauungen ICKSTATTS. Aber die Tinte, womit er geschrieben war, hatte kaum Zeit gehabt zu trocknen, da kam Gegenbefehl: statt der Aufklärung wurde der neue Humanismus befohlen. Im Jahre 1808 wurde der von NIETHAMMER, dem erbittertsten Feinde der Aufklärung auf pädagogischem Gebiete, verfaßte Organisationsentwurf sanktioniert, der die bayerische Gymnasialbildung auf spekulative Philosophie und Klassizismus gründet. Hiervon später.

Auch die großen geistlichen Fürstentümer am Main und Rhein entzogen sich nicht den Einflüssen der Zeit.

Die beiden fränkischen Hochstifte Würzburg und Bamberg regierte von 1729—1746 Friedrich Karl von Schönborn, ein Neffe von LEIBNIZ' Gönner Joh. Philipp, von 1777—1795 Franz Ludwig von Erthal. Es sind diese beiden Fürsten, welche den Tendenzen der modernen Zeit Eingang in die bisher im Geist des Jesuitenordens regierten Länder verschafften. In Würzburg wurde 1731—1734 eine allgemeine Studienordnung erlassen (mitgeteilt bei WEGELE, II, 323ff.). Den Lateinschulen wird vorgeschrieben, auf den unteren Stufen die grammatischen Regeln in deutscher Sprache vorzulegen, „allermaßen ohnschwer zu erachten ist, wie hart es fallen müsse, aus dem, was man nicht verstehet, die Unterrichtung für dasjenige zu ziehen, was man erst lernen solle"; auch wird ihnen die Ausbildung der Schüler in der Muttersprache ans Herz gelegt, „welche nach ihrer Fürtrefflichkeit und überflüssigem Reichtum billigermaßen in einer höheren Achtung sollte gehalten und nicht mit so vielen eingeflickten fremden Wörtern gleichsam zu einem Spott des edlen deutschen Volkes zerstümmelt und verdorben werden". Von dem philosophischen Unterricht wird verlangt, „daß die undienliche und überflüssige, in leeren und eitlen Worten schier alleinig bestehende Händel und unbehellfliche Zankfragen abgeschnitten, dahingegen andere Sachen, welche einen größeren Vorteil bringen, genauer besorget werden". So wird dem *professor matheseos* aufgegeben, die allgemeine Erdkunde an drei Tagen öffentlich zu lehren; dazu soll der *prof. historiarum* die politische Geographie vortragen; in der *physica* sollen die *curiositates eruditae* und die Experimentalphysik gehörig in acht genommen, die Mathematik öffentlich in deutscher Sprache vorgetragen werden, damit auch Künstler und Handwerker und ein jeder, der dazu Lust hat, ihren Vorteil davon ziehen können; endlich soll auch die Ethik, als welche für die Erlernung der Prinzipien des Rechts viel austrage, ausführlicher als bisher gelehrt werden. In der medizinischen Fakultät werden die Professoren zur Beschränkung

auf ihr spezielles Fach angewiesen, „auf daß sie in dem, was ihnen vorzüglich aufgetragen, sich desto vollkommener machen“. Für die beiden oberen Fakultäten wird das *studium historicum* als überaus wichtig eingeschärft, dem *prof. historiarum* soll eine Stunde reserviert werden, worin sie „die zu geben seyende *Historiam sacram et profanam* zu lernen nicht gehindert seyen“. In der Theologie ist *theologia moralis et speculativa* das Hauptstück; in der *theologica polemica* sind „alle Schändungen und Schmähungen, welche der göttlichen Lehre und dem wahren Christentum ohnehin widerstreben, auch *per leges sacras et profanas* so hoch verbotten seynd“, zu meiden. Beim Studium der Jurisprudenz ist Naturrecht und Reichs- und Staatsrecht von Wichtigkeit. Man sieht, auch hier kündigt sich überall die nahende Aufklärung an. Unter den Lehrern, die den neuen Anschauungen Bahn brachen, war der oben erwähnte Ickstatt der bedeutendste. Übrigens wurde noch 1749 eine Hexe in Würzburg verbrannt, nachdem die theologische und medizinische Fakultät, die nach der Möglichkeit der Zauberei vorher waren befragt worden, bejahende Vota gegeben hatten. Wenn nicht München im Jahre 1752 noch zwei 13jährige Mädchen als Hexen verbrannt hätte, würde in Deutschland Würzburg zuletzt dieses Schauspiel gesehen haben. — Unter Franz Ludwig drang die Aufklärung überall siegreich durch. An der Universität wurde die Kantische Philosophie gelehrt, der Benediktiner Reuss, der sie seit 1788 vortrug, wurde mit einem Reisestipendium nach Königsberg geschickt, um sich von Kant selbst tiefer in das Verständnis der neuen Weisheit einführen zu lassen; seine Vorlesungen erregten große Begeisterung. Eine gelehrte Zeitschrift wurde von der Universität in der Absicht, „Aufklärung, Geschmack und Sittlichkeit“ auszubreiten, herausgegeben. Auch drang das Deutsche als Vortragssprache durch. Endlich ist noch bemerkenswert, daß durch Verordnung von 1794 die Trennung des Gymnasiums von der Universität durchgeführt und die Absolvierung des ganzen Gymnasialkursus vor der Immatrikulation bei der Universität verlangt wurde. Bisher waren die Schüler der oberen Klassen auch bei der Universität immatrikuliert gewesen.

Im Jahre 1803 wurde das Hochstift säkularisiert und die Universität kam unter bayerische Verwaltung. Die neue Organisation, welche sie durch Erlaß der neuen Regierung noch in demselben Jahr erhielt (bei Wegele, II, 467ff.), ist nicht nur für das Montgelassche Aufklärungsregiment, sondern für die ganze Zeitrichtung so charakteristisch, daß ich die Grundzüge hersetze. Sie ist von dem Freiherrn von Thürheim, einem ehemaligen Schüler der hohen Karlsschule, nicht ohne Einfluß Schellings entworfen, welcher letztere nebst dem Mediziner

von Hoven und dem Theologen Paulus, lauter schwäbischen Landsleuten, zur Anpflanzung der neuen Kultur berufen worden war. Die alte Fakultätsverfassung wurde als mittelalterliches Überlebsel beseitigt und dafür eine Gliederung der Lehrkörperschaft in Sektionen durchgeführt. Die Sektionen teilen sich in zwei Gruppen: allgemeine und besondere Lehrfächer. Die erste Gruppe umfaßt 1) die philosophischen Wissenschaften im engeren Sinn, 2) die mathematisch-physikalischen, 3) die historischen Wissenschaften, 4) „die schönen Künste und Wissenschaften, worunter die allgemeine Theorie derselben, Philologie, alte und neue, nicht nur als Sprachkunde, sondern als Geschichte der redenden Künste überhaupt, sowie Geschichte der bildenden Künste“. Zu der zweiten Gruppe gehört außer den Sektionen für Rechtskunde, Staatswissenschaften und Heilkunde auch die „Sektion der für die Bildung der religiösen Volkslehrer erforderlichen Kenntnisse“; es ist die alte theologische Fakultät. Das erstaunliche aber ist, daß nicht bloß katholische, sondern auch protestantische Theologen, unter ihnen Paulus, der Sektion angehören; statt eine protestantische Fakultät neben der katholischen, für die neuerworbenen protestantischen Unterthanen, zu errichten, fügte man beide in eine Körperschaft zusammen. Welcher Wandel der Dinge, man blicke rückwärts oder vorwärts! — Übrigens wurde Würzburg 1806 an den Großherzog von Toskana abgetreten und, nicht ohne große Befriedigung der Bevölkerung, das Alte nach Möglichkeit restauriert, auch an der Universität. Als sie unter die bayerische Herrschaft zurückkehrte (1814), waren die Zeiten andere geworden. Aus der Organisationsurkunde von 1803, der die Statuten von 1805 folgen, teile ich noch die Bestimmungen über die allgemeinen Studien mit; die Aufklärung ist auch in Bayern nicht sparsam in der Anwendung von Studien- und Prüfungszwang, um die so notwendige Aufhellung der Köpfe ins Werk zu setzen. Es wird also von jedem Inländer, der in den Staatsdienst treten will, der Nachweis gefordert, „daß er von den allgemeinen Lehrgegenständen, mit Fleiß und Fortgang, alle Teile der theoretischen und praktischen Philosophie, die Elementarmathematik, die Naturgeschichte, die allgemeine und Experimentalphysik, die allgemeine Weltgeschichte, die europäische Staatengeschichte und die vaterländische Geschichte gehört habe“. Besonders werden philosophische Kenntnisse gefordert von denen, die sich dem Lehramt oder dem eigentlich gelehrten Stande widmen wollen. „Und da es die Absicht ist, das Studium der klassischen Sprachen, dessen Mangel der Kultur der katholischen Universitäten bisher mehr als ein anderer entgegengestanden hat, zu begünstigen, so soll keiner weder zum gelehrten Stande überhaupt, noch zu dem geistlichen ins künftige

zugelassen werden, der nicht das philologische Studium mit Eifer und Erfolg betrieben zu haben beweisen kann.“ Für jede Vorlesung erhält der Student, nach besonderer Prüfung, ein Zeugnis, und zwar verschlossen, zugefertigt; diese einzelnen Zeugnisse stellt am Ende des Kursus der Rektor zu einem Absolutorialtestimonium zusammen, das, wiederum verschlossen, dem Kandidaten mitgegeben wird: er hat es bei jeder Bewerbung, aber uneröffnet, der Behörde einzureichen.

Als Seitenstück mag die ähnliche Reorganisation der Nachbaruniversität Heidelberg hier eingefügt werden. Heidelberg war 1802 in den napoleonischen Umwälzungen von den Wittelsbachern an die Zähringer gekommen. Die neue badische Regierung erließ schon 1803 ein Reorganisationsedikt (bei Winckelmann, I, 440), wodurch die Jesuitenuniversität (sie war es seit dem Übergang an das Wittelsbacher Haus 1622) nach dem modernsten Zuschnitt einer Aufklärungsuniversität umgestaltet wurde. Es wurden fünf Sektionen eingerichtet, die kirchliche mit neun, die staatsrechtliche (juristische) mit fünf, die ärztliche mit sechs, die staatswirtschaftliche (für Forst-, Berg-, Stadt-, Landwirtschaft, Feldmessungskunde) mit drei bis vier, die allgemeine mit sieben (acht) Lehrstühlen. Die „kirchliche Sektion“ umfaßt alle „drei christlichen Religionsparteien, welche in Deutschland Bürgerrecht haben“, so daß Dogmatik von je einem Vertreter der drei Bekenntnisse, die übrigen Fächer je von einem Protestanten und einem Katholiken vorgetragen werden. Im übrigen wird auf die „Religionseigenschaft“ bei Ernennung der Lehrer keine Rücksicht genommen. Die „allgemeine Sektion“, „welche alle Gegenstände der geistigen und sinnlichen Erkenntnis nach ihren allgemeinen Modifikabilitäten lehret, ohne Hinsicht auf einen besonderen Zweck der Anwendung im Staat, soll sechs bis sieben Lehrstühle haben, unter welche die schönen Wissenschaften, die forschende Weltweisheit (die nämlich mit unsinnlichen Gegenständen sich beschäftigt, als Logik, Metaphysik, Naturrecht, Moral, praktische Philosophie), die anschauende Weltweisheit (Mathematik und Naturlehre), die Kenntnis der wichtigsten Erfahrungsgegenstände (durch Statistik, Kultur- und Handelsgeschichte, Naturgeschichte, Geschichte der Weltweisheit, Erd- und Länderkunde) ausgeteilt werden, und zu welchen als achter Lehrer der in Mannheim anzusetzende Universitätsastronom hinzukommt“. Für den Zweck der Erteilung akademischer Würden und der Lehrerlaubnis werden die Lehrer der Sektionen zu vier Fakultäten kombiniert. Inländer sind zum Besuch der Landesuniversität verpflichtet und studieren nach vorgeschriebenem Studienplan.

Im Bistum Bamberg hat die Entwickelung den gleichen Verlauf genommen, wie zu Würzburg. Es hat kein Interesse dabei zu verweilen,

nur das bemerke ich, daß im philosophischen Unterricht der Universität, die seit der Mitte des Jahrhunderts alle Fakultäten hatte, in den 90er Jahren die Kantische Philosophie zur Herrschaft kam. Wie tiefgreifende Veränderungen im Gymnasialkursus seit der Aufhebung des Jesuitenordens stattgefunden hatten, zeigt ein Lektionsplan vom Jahre 1798 (mitgeteilt bei Weber, I, 198ff.). Die oberste Klasse erhält hiernach folgenden Unterricht: „Lehre von den Sakramenten; Tugend und Laster. — Allgemeine Theorie der Beredsamkeit: Methode des Unterrichts, die verschiedenen Beweisarten, Mittel zur Rührung des Herzens und Erregung der Leidenschaften; in der besonderen Rhetorik die verschiedenen Gattungen der Rede. Rednerische Deklamation und Aktion. — Dichtkunst: Lyrische und dramatische Poesie. — Griechisch: Epiktets Enchiridion. — Geographie: Asia, Afrika, Amerika. — Weltgeschichte nach Schröckh. — Von Ostern nach Snell (einem Kantianer) empirische Seelenkunde. — Anfangsgründe der Algebra.“ Ganz ähnlich Sekunda. Lateinische Stilübungen kommen nur in den drei unteren Klassen vor.

In Mainz herrschten am kurfürstlichen Hofe schon seit der Mitte des Jahrhunderts Voltairianismus und Libertinismus. Nach Aufhebung des Jesuitenordens, die hier mit Aufgebot militärischer Kräfte durchgeführt wurde, da man nicht ohne Ursache fürchtete, daß die Massen sich der Vertriebenen annehmen möchten, wurde 1773 eine neue Schulordnung gemacht, welche ungefähr dieselben Bestimmungen wie die gleichzeitigen bayerischen enthält. Unter Friedrich Karl von Erthal, dem Bruder des Würzburger Bischofs, der seit 1774 Nachfolger Emmerich Josephs war, wurde die Universität 1786 mit Gütern aufgehobener Klöster ausgestattet und eine Reihe von neuen Kräften, darunter mehrere Mitglieder des Illuminatenordens, berufen; als Bibliothekar wurde G. Forster angestellt. Sie ging aber mitsamt dem verkommenen Staatswesen in dem Ansturm der französischen Revolution zu Grunde. — Auch in dem Erzstift Trier, das seit 1768, nebst dem Bistum Augsburg, Clemens Wenzeslaus, ein sächsischer Prinz, als letzter Kurfürst im Sinne antipäpstlicher Politik und vernünftiger Aufklärung regierte, wurde das niedere wie das höhere Unterrichtswesen im Sinne der Anpassung an die Forderungen der Zeit reformiert (Mitteil. der Gesellsch. f. deutsche Schulgesch. I, 31; Perthes, I, 18ff., 221ff.).

Im Erzbistum Köln begann unter der Regierung Max Friedrichs Grafen von Königseck, der zugleich Bischof von Münster war (1761 bis 1784), die Umgestaltung der Dinge durch die Aufklärung. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens wurde mit den hierdurch gewonnenen Mitteln das Gymnasium in der Residenz Bonn zuerst zu einer Akademie,

dann zu einer Universität erhoben (1784).[1] Bei der Einweihung, welche unter dem Nachfolger, einem Bruder Kaiser Josephs II., stattfand, hielt der der neuen Universität vorgesetzte Kurator, Freiherr von Spiegel, ein Schüler der Göttinger Universität, eine interessante Rede über den Nutzen der Aufklärung, die leider immer noch Feinde habe: „von jeher giebt es Menschen, deren Interesse mit der Dummheit der Übrigen unmittelbar verbunden ist; diese schelten die Aufklärung, indem sie den aus Aufruhr der Unterthanen entstandenen Zerfall eines Staates als Folge der dort allgemein gewordenen Kultur des menschlichen Verstandes darstellen". Die alte Universität zu Köln hatte es abgelehnt, an der Einweihung sich zu beteiligen; sie allein hatte standhaft alle Einflüsse der Aufklärung von sich fern gehalten; die neue Anstalt war eben dazu begründet worden, den kurkölnischen Klerus ihrer Einwirkung zu entziehen; zu diesem Ende wurde denen, welche die kölnische Universität besuchen würden, die Aussicht auf Anstellung in kurkölnischen Diensten abgeschnitten. Die Lektionsverzeichnisse der neuen Universität zeigen den üblichen Bestand der katholischen Aufklärungsuniversitäten; auch der zweijährige philosophische Obligatkursus war beibehalten. Philologische Vorlesungen fehlen ganz, wenn man von einer Vorlesung des bald zu eigentümlicher Berühmtheit gelangten Eulogius Schneider über die griechische Litteratur und von einem Angebot, die deutsche und lateinische Sprache zu lehren, absieht.

Das Bistum Münster hatte das Glück, während der Regierung der beiden letzten Bischöfe, die zugleich Erzbischöfe von Köln waren, von Franz von Fürstenberg (1729—1810), einem ebenso einsichtigen als wohlwollenden und thätigen Mann, als Generalvikar verwaltet zu werden. Duldsam und anerkennend, überall auf das Positive gerichtet, gleich weit entfernt von leerer, schematisierender, begrifflich-harter Neuerungssucht und von ängstlich-starrem Konservatismus, stellt er die Reformationsbewegung, welche die Aufklärung in den katholischen Ländern erweckte, in ihrer besten und vollkommensten Gestalt dar. Bekanntlich stand auch Goethe zu dem Kreis, der sich in Münster um Fürstenberg und die Fürstin Gallitzin sammelte, trotz mancher inneren Gegensätze, in freundschaftlicher Beziehung: es war die glückliche Zeit, da Gegensätze noch im stande waren, sich als Ergänzung zu fühlen und durch einander zu bereichern, statt, wie in dem folgenden Jahrhundert, sich in Parteien zu zerreißen und als gegenseitige Verneinung zu hassen. In seinen Bestrebungen zur Hebung der Volks-

[1] Über dieselbe handelt C. Varrentrapp, Beiträge zur Geschichte der kurkölnischen Universität zu Bonn (1868).

schule stand ihm der treffliche R. Overberg zur Seite. Die gymnasialpädagogischen Anschauungen Fürstenbergs sind in der „Verordnung die Lehrart der unteren Schulen betreffend" (1776) zum Ausdruck gekommen. In ihren Grundanschauungen und ihrem Lehrplan steht sie Gesner nahe. Neben den Sprachen, die nicht mehr in der alten formalistischen Absicht betrieben werden sollen, betont sie die Bedeutung der Mathematik und einer elementaren Philosophie, besonders der Psychologie für eine vernünftige Aufklärung; die Kenntnis des Menschen ist die Grundlage einsichtiger Berufsübung in jedem Amt. Auch die akademischen Kurse wurden erneuert, durch medizinische und juristische Vorlesungen ergänzt und die Anstalt 1773 zur Universität erhoben.[1]

So hatten sich am Ende des 18. Jahrhunderts das katholische und protestantische Deutschland auf dem Boden der Aufklärung nach langer Trennung wieder zusammengefunden. „Die Vernunft," schreibt Friedrich II. im Jahre 1776 an Voltaire, „entwickelt sich täglich in unserem Europa; die dümmsten Länder fühlen die Erschütterung. Ich nehme nur Polen aus. Die anderen Staaten erröten über die Dummheiten, zu denen der Irrtum ihre Väter verleitet hat; Österreich, Westfalen, alle, sogar Bayern, versuchen einige Lichtstrahlen auf sich zu lenken. Sie sind es, Ihre Werke sind es, die diesen Umschwung in den Geistern hervorgerufen haben. Der Mauerbrecher des guten Scherzes hat die Wälle des Aberglaubens vernichtet, welche die gute Dialektik Bayles nicht niederlegen konnte" (bei Meyer, Friedrichs d. Gr. päd. Schriften, 328).

Sechstes Kapitel.

Der Zustand des gelehrten Unterrichtswesens gegen Ende des 18. Jahrhunderts.

Der zusammenfassenden Darstellung des Zuständlichen am Ende des 16. Jahrhunderts stelle ich einen ähnlichen Durchschnitt vom Ende

[1] B. Sökeland, Umgestaltung des Münsterschen Gymnasiums durch F. v. Fürstenberg nebst Nachrichten über F. (Münster 1828, Progr.). C. A. Krabbe, Geschichtliche Nachrichten über die höheren Lehranstalten in Münster (1852). Eine Ausgabe der pädagogischen Schriften und Verordnungen Fürstenbergs von Esch in der Bibliothek kathol. Pädagogik, Bd. IV. In der Einleitung geht wunderlich genug Beschimpfung der Aufklärung und ausschweifende Bewunderung Fürstenbergs nebeneinander her.

des 18. Jahrhunderts gegenüber. Das Jahr 1781, ein Knotenpunkt in der deutschen Litteraturgeschichte — es ist das Todesjahr Lessings und zugleich das Jahr, in dem Kants Kritik der reinen Vernunft, Schillers Räuber, Pestalozzis Lienhard und Gertrud, J. H. Voss' Odysseeübersetzung erschienen — mag als Schnittpunkt angenommen sein. — Ich bemerke, daß sich die Darstellung zunächst auf das protestantische Unterrichtswesen bezieht; doch darf man sagen, daß dieses die Tendenzen der Zeit auch für die katholischen Länder anzeigt: zu keiner Zeit hat die protestantische Hälfte Deutschlands so unzweifelhaft die Führung gehabt, als im Zeitalter der Aufklärung.

1. Die Universitäten.[1]

Was zunächst den äußeren Bestand anlangt, so sind die alten, vom 14.—17. Jahrhundert gegründeten Anstalten noch alle am Leben. Freilich sind sie durch die Neugründungen Halle und Göttingen in den Schatten gestellt und manche führen nur noch ein sehr kümmerliches Dasein; Michaelis betont wiederholt die Notwendigkeit, einige der alten lebensunfähig gewordenen oder nie lebensfähig gewesenen Universitäten aufzuheben. Erst der große Sturm, der am Anfang des 19. Jahrhunderts vom Westen her über Deutschland hinbrauste, hat mit vielen anderen morschen Dingen auch einer Menge der kleinen Hochschulen ein Ende gemacht.

Was die Stellung zu den öffentlichen Lebensmächten angeht, so tritt das steigende Übergewicht des Staates auch hier hervor. Der ursprüngliche, kirchliche und korporative Charakter der Universitäten hat sich immer mehr verloren; sie sind Staatsanstalten, die von der Regierung gegründet und verwaltet werden. Halle und Göttingen erhalten durch die Minister zu Berlin und Hannover als Oberkuratoren ihre Lehrer, bei Göttingen wird ausdrücklich betont: ohne Befragung der Fakultäten. Die Professoren sind Staatsbeamte, die wie alle übrigen angestellt und entlassen werden; findet man die nachgesuchte Entlassung gegen das landesherrliche Interesse, so wird sie verweigert; so wurde, als man für die neue Universität Göttingen Professoren suchte, den Professoren der benachbarten preußischen und hessischen Univer-

[1] Wer das Universitätswesen dieser Zeit kennen lernen will, hat vor allem an dem vierbändigen Werk des Göttinger Professors J. D. Michaelis „Raisonnement über die protest. Universitäten Deutschlands“ (1768—1776) einen zuverlässigen, in der Zeit einheimischen Führer. Gelegentlich mag auch Meiners, Über die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten (2 Bde., Göttingen 1801—1802) verglichen werden.

sitäten die Annahme eines Rufes verboten. Die Lehrthätigkeit wird von der Regierung beaufsichtigt; halbjährlich werden die Vorlesungslisten mit Tag des Anfangs und Schlusses und der Zahl der Zuhörer eingeschickt, den Professoren wird Anerkennung ihres Fleißes und ihrer Geschicklichkeit oder das Gegenteil ausgesprochen, Beförderung und Gehaltszulage gewährt oder in Aussicht gestellt, oder auch Mißfallen und Ungnade kundgegeben. Anregungen und Gebote über alle Dinge kommen von oben, auch die Lehrthätigkeit selbst wird nach Form und Inhalt zum Gegenstand mannigfachster Anordnung und Beurteilung gemacht, in einer Weise, die heute als unerträglich und mit der Würde des akademischen Lehrers unvereinbar würde empfunden werden. Die Einmischung der Regierung in alle Universitätsverhältnisse war zu keiner Zeit so groß, der Widerstand nie geringer, als im Zeitalter des aufgeklärten Despotismus.

Dem entspricht die Auffassung von dem Zweck der Universitäten, es ist der rein praktische: junge Leute für die öffentlichen Bedienungen in Staat, Kirche und Schule vorzubereiten. Der utilitaristische Gesichtspunkt wird aufs stärkste hervorgehoben: nicht um die Wissenschaft und geistige Bildung, sondern um taugliche Staatsdiener handelt es sich, und zwar Diener dieses Landesherrn. Daher auch Verbote des Besuchs ausländischer Universitäten durch das ganze 18. Jahrhundert gehen; so wird preußischen Unterthanen unter der Regierung Friedrichs II. der Besuch außerpreußischer Universitäten wiederholt bei schwerer Strafe untersagt. Charakteristisch ist der Abschnitt, mit dem Michaelis sein Werk beginnt: „Von dem Vorteil, welchen Universitäten einem Lande bringen“. Nachdem zuerst in großer Breite der ökonomische und kameralistische Gewinn, den eine blühende Universität bringt, vorgerechnet ist, wird der Nutzen einer einheimischen Universität für den politischen Flor des Landes entwickelt und an dem Beispiel Halles gezeigt: die dortigen Theologen erzogen, im Gegensatz zu den sächsischen Orthodoxen, die Kirchenbeamten des aus Lutheranern und Reformierten gemischten Staats „zur Toleranz und brüderlichen Liebe beider evangelischen Religionen, ganz wider die Art der damaligen Zeit“; und ebenso erfüllten die Hallischen Juristen die Staatsbeamten mit dem preußischen Staatsgedanken: „wäre das Staatsrecht nicht in Halle so gelehrt worden, als man es vorhin in Deutschland eben nicht gewohnt war, so würde schwerlich Brandenburg seine alte Dependenz von Österreich in wenigen Jahren so abgeschüttelt und ein eigener unabhängiger Staat geworden sein. Was von diesen Sachen auf der Universität gelehrt wird, das hören zwar anfangs nur Studenten, aber nach und nach, in etwa einem Menschenalter, wird es der allgemeine

Sinn des Volkes; der Bürger und Bauer glaubt dem Prediger, der Prediger glaubt im Staatsrecht, was er von den Juristen seines Landes erzählen hört" (I, 87).

Von hieraus betrachtet gewinnt die im 18. Jahrhundert aufgekommene Sitte, berühmten oder verdienten Professoren der juristischen und der philosophischen Fakultät staatliche Titel, wie Hofrat, Geheimer Regierungs- oder Justizrat zu verleihen, eine eigentümliche Beleuchtung. Man hat die aus fremder Sphäre entlehnten Titel für akademische Lehrer unpassend gefunden; gewiß mit Recht, sofern man als die Aufgabe des Professors wissenschaftliche Forschung und Unterweisung betrachtet. Weist man ihnen aber zugleich die Aufgabe zu, die akademische Jugend mit staatlicher oder höfischer Gesinnung auszustatten, so wäre der Titel offenbar auf diese Funktion zu beziehen, wobei denn dahin gestellt sein mag, wie die beiden Aufgaben sich innerlich zu einander stellen.

Dasselbe tritt in dem Verhältnis der Fakultäten zu einander hervor: das Ansehen der unmittelbar dem Staate dienenden juristischen Fakultät steigt auf Kosten der der Kirche dienenden theologischen. Auf den beiden neuen Universitäten ist die juristische Fakultät vom Anfang an zweifellos die vornehmste; ihr gehören die Personen von Stande an, wogegen die mindere Gesellschaft in der philosophischen und theologischen Fakultät auf den Kirchen- und Schuldienst studiert. Natürlich ist für den Habitus des Studentenlebens die vornehmste Fakultät tonangebend; man befleißigt sich höfischer Tracht und Lebensweise; der Degen gehört zu den notwendigen Attributen des Studenten. Erst seit dem Ende der großen Kriege, seit dem Hubertusburger Frieden, wird er allmählich abgelegt. Die bürgerlich-litterarische Epoche kündigt sich an. Auch hierin gingen die neuen Universitäten, vor allem Göttingen, voran, wie denn hier auch das Duell- und Verbindungswesen, das auf den älteren Universitäten, so besonders zu Jena, lange floriert hatte, nicht recht aufkam. Die polizeiliche Gegenwirkung des modernen Staates und das allmähliche Aufsteigen des bürgerlichen Standes wirkten hierbei zusammen.

Was die Zahl der Studierenden anlangt, so muß man, verglichen mit heute, mit bescheidenen Ziffern rechnen. Da es regelmäßige statistische Aufnahmen noch nicht gab, so ist man auf gelegentliche Angaben und auf die Immatrikulationsziffern angewiesen; aus ihnen wäre die Frequenz zu berechnen, wenn die durchschnittliche Dauer des Aufenthalts feststünde. Da das nicht der Fall ist, so ist man auf gelegentliche Zählungen und Schätzungen angewiesen. Die vier preußischen Universitäten zählten im Jahre 1716/17 (nach einer Angabe bei Schrader, Halle I, 389): Halle 1202, Frankfurt 190, Königsberg 400,

Duisburg 163 Studierende. Dabei wird damals über den Überfluß an Studierenden geklagt, der übrigens mit der Flucht vor der Konskription in Zusammenhang gebracht wird. Seit dem siebenjährigen Krieg gingen die Ziffern herunter. In den Jahren 1799—1805 betrug die durchschnittliche Frequenz für die preußischen Universitäten Duisburg 38, Erfurt 43, Erlangen 203, Frankfurt 236, Halle 729, Königsberg 314. Von Göttingen giebt MICHAELIS (I, 261) an, daß es nie über 800 Studenten gehabt habe. Und MEINERS (I, 30) versichert, daß um 1800 die größten Universitäten nicht mehr als 500—700 Studenten aufweisen. CONRAD berechnet die damalige Gesamtzahl aller Studierenden für das Gebiet des jetzigen deutschen Reiches (mit ca. 20 Mill. Einwohner) auf etwa 7000.

Was die Verteilung der Studenten auf die Fakultäten anlangt, so sind die theologische und die juristische die Hauptfakultäten. Ihnen gehören wohl in der Regel mehr als $^3/_4$ der Gesamtzahl an. Die theologische wird meist die größte Zahl haben. Die medizinische Fakultät ist ganz schwach, sie mag durchschnittlich $^1/_{10}$—$^1/_{20}$ der Gesamtfrequenz ausmachen. Wir haben es also eigentlich mit Schulen für Kirchen- und Staatsbeamte zu thun, denen die philosophische Fakultät als allgemein-wissenschaftliche Vorschule beigegeben ist. Diese Vorschule hat aber, weil sie nicht zu einem selbständigen Lebensberuf führt, auch keine besonderen Inskriptionslisten; die wenigen, die etwa von vornherein auf die Schullaufbahn ihr Absehen gerichtet haben, werden den Theologen zugezählt, wie sie denn auch regelmäßig das theologische Studium absolvieren. Erst seit Anfang des 19. Jahrhunderts beginnt auch die philosophische Fakultät ein eigenes Album zu führen.[1]

Die durchnittliche Dauer des Studiums wird in der Regel hinter dem heute Üblichen beträchtlich zurückgeblieben sein. MICHAELIS (III, 204) giebt an, das Herkommen und hin und wieder auch das Gesetz habe das *triennium* zum Gewöhnlichen gemacht. Es erscheint ihm kaum genügend, vier Jahre wären wünschenswert; die kürzere Frist führe zu allzu starker Häufung der Vorlesungen. Thatsächlich wird, vor allem bei Unbemittelten, häufig eine noch kürzere Frist haben genügen müssen; ein *biennium* und darunter wird als etwas ganz Gewöhnliches erwähnt (so für Halle 1768, SCHRADER, I, 383; s. auch MEINERS, I, 33). Für Preußen wurde durch den Organisationserlaß von 1804 für Staatsdiener ein dreijähriges Studium als Regel festgestellt, doch sind Ausnahmen zugelassen (SCHRADER, II, 496).

Das durchschnittliche Lebensalter der Studierenden wird zwischen

[1] S. die statistischen Daten aus Halle im Anhang.

dem 16. und 22. Jahre liegen, während es jetzt etwa zwischen dem 19. und 25. liegt. Das 17.—18. Lebensjahr wird man etwa als das Durchschnittsalter derer, die in regelrechtem Kursus durch die Schule gelaufen sind, bei der ersten Immatrikulation ansehen können. Häufig wird noch geringeres vorkommen, daneben nicht selten beträchtlich höheres; verspäteter Studienbeginn, verlängertes Studium, Rückkehr auf die Universität nach einigen Jahren des Hauslehrertums, etwa als Hofmeister der Zöglinge, die man für das Universitätsstudium vorbereitet hat, alle diese Dinge brachten es mit sich, daß auch Leute von 25 und 30 Jahren auf den Universitäten nicht gar selten waren. Die Allgemeine Deutsche Biographie macht es jedem leicht, sich zu diesen allgemeinen Angaben Beispiele zusammenzustellen.

In den äußeren Formen des Unterrichts haben sich nicht unwichtige Änderungen vollzogen: die öffentlichen Vorlesungen treten gegen die privaten mehr und mehr zurück und die Disputationen sind im Absterben begriffen. Ursprünglich waren *publica* die Pflichtleistung des Professors für das Gehalt; jeder mußte über das Fach, wofür er angestellt war, unentgeltlich lesen, so daß den Studierenden Gelegenheit gegeben war, den ganzen regelmäßigen Kursus der zur Promotion erforderlichen Vorlesungen *publice* zu hören. Die *privata* hatten ursprünglich wirklich die Bedeutung eines von den Zuhörern angenommenen und bezahlten Privatunterrichts. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts wurden die Privatvorlesungen, was sie noch jetzt sind, die eigentliche Substanz des Unterrichts. Schon in Halle hatte sich diese Wandlung vollzogen, sie steht im Zusammenhang einerseits mit der durchweg sehr dürftigen Besoldung der Professoren, andererseits mit dem Überwiegen der Juristen, d. h. der wohlhabenden Studenten; Eine amtliche Prüfung der akademischen Verhältnisse vom Jahre 1768 berichtet, daß die Professoren wegen der Dürftigkeit des Gehalts täglich 5—7 Stunden lesen müßten. Es wurde daher eine Anstandspflicht der besser situierten Studierenden, die nötigen Vorlesungen privatim zu hören; mit den öffentlichen Vorlesungen sich durchzuhelfen wurde als Zeichen der Armut angesehen und darum gemieden (Schrader, I, 383, II, 490). Auch der Mangel eines eigenen Universitätsgebäudes half wohl dazu, die *publica* zu unterdrücken. Wiederholte scharfe Erinnerungen aus Berlin, — Friedrich Wilhelm I. bedrohte die Säumigen sogar mit militärischer Exekution (Schrader I, 333) — hatten doch keinen dauernden Erfolg; sie vermochten an der Thatsache nichts zu ändern, daß die Privatvorlesungen in der Schätzung der Lehrer und Hörer obenan standen. In Göttingen erscheinen nach Michaelis Darstellung (III, 251 ff.) die *publica* schon als etwas ganz Nebensächliches.

„Die *Privata* sind jetzt die Hauptsache, von ihnen hängt der Flor und die Brauchbarkeit einer Universität ab.“ „Die *Publica* sind keine wichtige Sache, für welche die Sorgfalt des Kurators oder gar des Landesherrn selbst sehr zu eifern hätte.“ Auf den bezahlten *privatis* scheint ihm der große Vorzug der deutschen Universitäten vor den ausländischen zu beruhen; „es war vielleicht anfangs Mißbrauch, Eigennutz, allein es ist der glücklichste Zufall, der die allgemeine Triebfeder der menschlichen Handlungen, den Eigenutz, in Bewegung setzte und dadurch die Professores begierig machte, alles zu leisten, was sie können, weit mehr als früher jemand eingefallen war von ihnen zu fordern“. Und mit dem Eifer der Professoren wachse auch der Fleiß der Studenten, wie denn an sich das Interesse an dem bezahlten Unterricht größer sei als an dem umsonst angebotenen. So sei es dahin gekommen, daß die *Publica,* soweit überhaupt, nur etwa zwei- oder dreistündig in der Woche, und zwar regelmäßig im Privathörsal des Professors gelesen würden; und dann behandelten sie vielfach nicht ein notwendiges Kolleg, sondern entweder *Examinatoria* und *Disputatoria* im Anschluß an eine Privatvorlesung, oder einen entfernteren Gegenstand, für den nur eine kleine Zahl besonders interessierter oder vorgeschrittener Zuhörer sich fände. — In Göttingen sind auch Pränumeration des Honorars und allgemeine Anordnungen über Erlaß und Stundung zuerst eingeführt worden (Michaelis, III, 286 ff.). Begreiflich ist dabei, daß man in Göttingen keine armen Studenten wünschte. Michaelis spricht sich öfter darüber aus, daß zwar mittellosen „Genies“ der Zugang zur Universität nicht verschlossen werden dürfe, im übrigen aber sei es wünschenswert, daß die Mehrzahl der Studenten aus den mittleren, ein ansehnlicher auch aus den reichen und angesehenen Klassen herkomme. Ebenso urteilt Meiners; die alten Anstalten für die Unterhaltung armer Studenten, Kollegien und Konvikte, sind ihm ein Greuel, in ihnen gedeihe alle Art von Zuchtlosigkeit; Aufwiegelungen und Zusammenrottungen pflegten von hier auszugehen (I, 80 ff.).

Mit dem Übergewicht der Privatvorlesungen hängt auch das Durchdringen der heute üblichen Semesterteilung zusammen. Während früher die *Publica* zu jeder Zeit anfingen und endeten, wie denn auch Studenten zu jeder Zeit immatrikuliert wurden, setzte sich für die bezahlten *Privata* der Semestertermin fest. In Halle wird wiederholt die regelmäßige Absolvierung der Vorlesungen im halben Jahr bei Strafe geboten (Schrader, I, 346, II, 465). Ebenso wird in Göttingen darauf gehalten, höchstens daß einer noch die Ferien dazu nehme. — Die Ferien sind übrigens, um das anzumerken, durch ökonomisch denkende Aufsichtsbehörden (besonders war Münchhausen ein großer

Feind der Ferien), auf kurze 2—3 wöchentliche Pausen zwischen den Semestern reduziert, Hundstage und Festferien abgeschnitten. Freilich war nicht zu verhindern, daß sich die Einzelnen die Freiheit nahmen, nach altem Herkommen sich selber zu Messen, Bade- und Geschäftsreisen zu beurlauben. Und daß die Studenten damals wie jetzt die Ferien nach Gelegenheit für sich und für die Professoren durch ein einfaches Mittel, das Ausbleiben, auszudehnen verstanden, wird man auch ohne Zeugnis glauben, findet solches übrigens bei Meiners (II, 103). Michaelis hält die knappe Abmessung der Ferien für ein höchst wesentliches Stück einer guten Universitätsordnung, im Interesse der Disziplin nicht minder als des Unterrichts; man muß dabei sich gegenwärtig halten, daß die Studenten damals, abgesehen von den Anwohnern, in der Regel nicht nach Hause reisten. So sah der kleine Pütter, als er 13jährig von Iserlohn auf die Universität Marburg gegangen war, sein Elternhaus erst nach fünfjähriger Abwesenheit wieder.

Das zweite Hauptstück des alten Unterrichtsbetriebs, die Disputation, ist im Absterben begriffen; auf den beiden neuen Universitäten hat sie, wie es scheint, von Anfang an eine sehr untergeordnete Rolle gespielt, ausgenommen etwa die juristische Fakultät, die Anfangs in Halle noch zahlreiche Disputationen aufweist. Seit der Mitte des Jahrhunderts ist die Sache innerlich tot, wiederholte Verordnungen von Berlin her vermochten ihr das Leben nicht wieder zu geben (Schrader, I, 336). Michaelis (IV, 8. Abschn.) hat nur noch abgestorbene Überreste vor Augen, mit denen die Professoren nicht gern mehr zu thun hatten: mancher berühmte Professor, bemerkt er, habe in seinem Leben nicht präsidiert, was in früherer Zeit für unmöglich würde angesehen worden sein. Etwas anders lag die Sache an den alten Universitäten, wie Leipzig, Wittenberg, Jena; hier hielt die Überlieferung die alten Formen des Universitätsbetriebs natürlich länger aufrecht. Altdorf rühmt sich noch 1795 seiner Disputationen, wie sie denn hier von jeher vorzüglich zu Hause gewesen seien; zu den öffentlichen Disputationen erscheinen noch Rektor, Dekan und sämtliche Professoren, alle im Habit, im großen Hörsaal (Will, 120). Aber die Anpreisung wird 1795 kaum mehr geeignet gewesen sein, der Altdorfer Hochschule irgendwie neue Hochschätzung zu gewinnen.

Das Eingehen der Disputationen steht offenbar mit den Wandlungen im wissenschaftlichen Leben in Zusammenhang. Die Streittheologie und die Schulphilosophie hatten seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts ihre Geltung verloren und waren seit der Mitte ausgestorben. Damit war den Disputationen in diesen beiden Fakultäten Ziel und Voraussetzung entzogen. Das Ziel: die Disputation hatte ihre

ursprüngliche Bedeutung im öffentlichen Leben als Form der Lösung dogmatischer Kontroversen, so im Mittelalter und im Zeitalter der Religionsgespräche; jetzt herrschten irenischer Rationalismus und exegetisch-historisches Bibelstudium. Andererseits die Voraussetzung: die allgemein anerkannten Prinzipien der alten Schulphilosophie gelten nicht mehr. Auf den Universitäten war die *philosophia eclectica*, unter welchem Titel Brucker in seiner Geschichte der Philosophie alle Versuche neuer Systembildung seit dem 17. Jahrhundert begreift, herrschend geworden: es giebt nicht einen allgemein anerkannten Bestand philosophischer Begriffe und Lehrsätze wie ihn die älteren Universitäten im aristotelischen System besessen hatten. So sehr Wolfs System die Denkweise der Zeit bestimmte, so war es doch nicht zur kanonischen Lehre geworden; und noch weniger war hierzu die in den beiden letzten Jahrzehnten vordringende Kantische Philosophie geeignet. Damit war den Disputationen der Boden, die Einheit der Voraussetzungen, entzogen. *Contra principia negantem*, sagt ein alter Spruch, *non est disputandum;* das heißt nicht: man soll nicht, sondern man kann nicht mit ihm disputiren; es giebt dann kein gemeinsames Maß der Wahrheit und die Disputation geht ins Leere; die beiden Formen der Argumentation: *ex ratione* und *ex autore*, setzen voraus, daß man von gemeinsamen Punkten ausgeht.

Aber die Wandlung geht tiefer. Die ganze Richtung des Denkens war eine andere geworden: die Wahrheit ist nicht gegeben, sondern zu suchen; sie kann aber gefunden werden nur durch sachliche Untersuchung, nicht durch Ableitung aus feststehenden Sätzen. Die Beweisführung *a priori*, *ex principiis*, war in den Wissenschaften der Beweisführung *ex datis* gewichen. In den Naturwissenschaften, mit Einschluß der Medizin, war mit der Mathematik die Beobachtung und das Experiment zu dem großen Mittel der Erweiterung der Erkenntnis geworden; in den philologisch-historischen Disziplinen, mit Einschluß der Theologie und Jurisprudenz, hatte sich die historisch-philologische Kritik durchgesetzt. Was kann nun die alte Disputation mit ihrer *probatio ex ratione* oder *ex autoribus* leisten? Offenbar gar nichts; als Mittel der Untersuchung der Wahrheit ist sie ganz untauglich; sie kann höchstens als Mittel dienen, ohne Untersuchung Recht zu behalten, was sie denn in den Augen gründlicher Gelehrter nicht eben empfehlen wird: sie setzt den Schreier, der Dreistigkeit mit einer gewandten Zunge und einer guten Lunge verbindet, gegen den ernsthaften Denker und gründlichen Gelehrten in Vorteil. Man sehe in Bahrdts Selbstbiographie nach, wie er als junger Magister in den 60er Jahren als dreister Disputiervirtuose mit gewandter lateinischer

Zunge die Universität Leipzig unsicher machte; so sehr er von der später erreichten Stufe der Aufklärung auf diese seine Leistungen herabzublicken sich den Anschein giebt, so fühlt man doch die Genugthuung heraus, mit der er von sich als dem Schrecken der Respondenten und Präsiden erzählt.

Mit dieser Wandlung im wissenschaftlichen Denken hängt die Geringschätzung zusammen, in welche die alte formalistische Logik, das Organon des Disputierens, gefallen war. Kants Abhandlung von der falschen Spitzfindigkeit der vier syllogistischen Figuren ist bekannt. Barbara, Celarent werden dem Zeitalter Lessings und Winckelmanns barbarische Klänge. Auch das Absterben der lateinischen Sprache im Universitätsunterricht trug bei, die Disputationen lästig und verächtlich zu machen, denn für die Disputation blieb Latein unbedingtes Erfordernis. Andererseits wurde das Disputierlatein bei den Neuhumanisten verächtlich; Gesner, berichtet Michaelis, ärgerte sich immer, wenn ein Disputierheld als guter Lateiner bezeichnet wurde. Endlich verlor die lateinische Disputation als Form der litterarisch-wissenschaftlichen Mitteilung ihre Bedeutung; hatten früher die Professoren für ihre wissenschaftlichen Entdeckungen die Gelegenheit, sie auf Kosten des Respondenten drucken zu lassen, gern benutzt, so war jetzt der rasch sich ausbreitende Buchhandel stets bereit, neue Produkte in Zeitschriften oder in Büchern zu veröffentlichen und sogar zu honorieren.

Auch die Deklamationen, die der Humanismus im 16. Jahrhundert den alten Disputationen zur Seite gestellt hatte, waren obsolet geworden. Michaelis (IV, 84ff.) nennt, was davon noch hier und da übrig sei, unnütze Übungen, die kein Ziel hätten: über öffentliche Dinge würden in Deutschland keine Reden, sondern Diskurse im geheimen Rat, gehalten, vor Gericht werde schriftlich verhandelt, und er findet, wir stünden uns bei unserer „vernünftigen Unberedsamkeit besser als die im Gericht beredten Völker“. Es bleibt die geistliche Beredsamkeit, wozu es an anderweitigen Vorübungen nicht mangle, und gelegentliche Prunkreden der Professoren bei Huldigungen, Amtsantritten u. s. f., wovon er ebenfalls keine große Meinung hat: „sie wählen etwa ein gelehrtes Thema, das sie ausführen; oft wird der Redner nicht verstanden und das kann man dem *Auditorio* ansehen. Hat er Augen es selbst zu sehen, und einiges rednerische Gefühl, dem sichtbare Unaufmerksamkeit sehr empfindlich ist, so muß seine Situation sehr unangenehm sein; doch gemeiniglich hat die Natur ihm diese beschwerlichen Geschenke nicht gegeben.“ So despektierlich spricht der Göttinger Professor von der Eloquenz der Kollegen. Von ihrer Poesie redet er nicht einmal.

Mit den Kollegien und Disputationen ist die Behandlung des Universitätsunterrichts bei MICHAELIS erschöpft; von seminaristischen Übungen ist nicht die Rede. Diese hat erst das folgende Jahrhundert als wesentliches Stück des Universitätsunterrichts ausgebildet; sie sind in gewisser Weise an die Stelle der Disputationen getreten.

Erwähnt wurde schon, daß im Verlauf des 18. Jahrhunderts die deutsche Sprache sich als Unterrichtssprache der Universitäten durchgesetzt hat; nur für die öffentlichen Akte und Mitteilungen, Reden, Anschläge, Promotionen, Disputationen blieb das Lateinische noch in Geltung; die Festsprache liebt das Altertümliche. Halle hatte den Anfang gemacht, THOMASIUS und WOLF lehrten in Büchern und Vorlesungen die Philosophie deutsch reden; Göttingen folgte mit noch größerer Entschiedenheit. Daneben blieb aber freilich auch das Lateinische noch lange in Übung, namentlich in den theologischen und juristischen, und am längsten in den medizinischen Vorlesungen. Die im Anhang Beilage I gegebene Übersicht über das Verhältnis der lateinischen und deutschen Sprache in der Litteratur läßt denselben Entwickelungsgang erkennen. Am Ende des 18. Jahrhunderts ist auf den protestantischen Universitäten der lateinische Vortrag Ausnahme (MICHAELIS, III, 310ff., SCHRADER, I, 334).

Ich schließe mit einigen Bemerkungen über die Aufgabe des akademischen Lehrers, wie man sie vor einem Jahrhundert auffaßte.

Das Prinzip, welches das ganze erneuerte Universitätswesen durchdringt, ist der Grundsatz der *libertas philosophandi*. Damit stellt sich die im 18. Jahrhundert geschaffene moderne Universität der mittelalterlichen, auf das Autoritätsprinzip gegründeten gegenüber. Hatte hier im Grunde der Lehrer nur für die Übereinstimmung seines Unterrichts mit der kanonischen Lehre einzustehen, so steht er jetzt für die Wahrheit seiner Lehre ein: Selbstdenken ist Recht und Pflicht des Professors. Aber nicht nur des Professors, sondern auch des Hörers: die Aufgabe des Unterrichts ist eben, nicht anerkannte Wahrheiten einzuprägen, das ist die Aufgabe der Schule, sondern ihn zu selbständigem Denken und Prüfen anzuleiten; aus dem Scholaren ist nun auch im geistigen Sinne der moderne Student geworden: er soll selbst sehen, untersuchen, denken lernen.

Doch muß man sich hüten, das mißzuverstehen. Die Pflicht des Selbstdenkens bedeutet für den Professor nicht, daß er als wissenschaftlicher Forscher neue Wahrheiten erfinde und Ergebnisse eigener Forschung vortrage oder seine Schüler zur wissenschaftlichen Forschung anleite. Heutzutage ist das die geltende Meinung: von dem Professor wird erwartet, daß er zugleich wissenschaftlicher Forscher sei und dazu

auch seine Schüler anführe. Dieser Forderung tritt Michaelis entschieden entgegen: die Wissenschaft mit neuen Wahrheiten bereichern bezeichnet er ausdrücklich als *opus supererogationis* für den Universitätslehrer; kann er es, vortrefflich, und er ist stolz darauf, daß auf den deutschen Universitäten für die Beförderung der Wissenschaft so viel geschehen sei. Aber das sei nicht Sache der Amtspflicht; Amtspflicht sei die Entdeckung neuer Wahrheiten für die wissenschaftlichen Sozietäten; der Schule, auch der Hochschule sei das *Parta tueri* im Reich der Gelehrsamkeit genug. Es könne einer ein vortrefflicher Universitätsprofessor sein, ohne als Entdecker neuer Wahrheiten sich verdient zu machen, und umgekehrt, ein großes wissenschaftliches Genie könne ein schlechter Lehrer sein. Komme beides zusammen, die Eigenschaften des Entdeckers und des Lehrers, so sei das ein großes und seltenes Glück für eine Universität, aber man dürfe es keineswegs als Regel voraussetzen.[1]

Der Auffassung von der Aufgabe des Lehrers entspricht natürlich die von der Aufgabe des Schülers. Es handelt sich für den Studenten nicht darum, sich zum eigentlichen Gelehrten, oder gar zum wissenschaftlichen Forscher auszubilden, sondern sich den Grad wissenschaftlicher Kultur und positiver Kenntnisse in seinem Fach anzueignen, den der künftige Beruf und die Lebensstellung von ihm fordern. Encyklopädische Bildung und praktische Brauchbarkeit, das sind die Dinge, die einer von Universitäten mitbringen muß; nicht große Gelehrsamkeit: wie

[1] Michaelis, I, 89ff., II, 114ff. Eine Stelle aus Haller, den Michaelis als Zeugen für seine Ansicht anführt, mag auch hier angemerkt werden. „Der akademische Lehrer ist schuldig, den größten Teil seiner Zeit auf den Unterricht zu wenden. Hierbei muß er so verfahren, daß er aus dem ganzen Umkreis seiner Wissenschaft ausliest, was am nötigsten zu wissen und den Kräften der Hörer angemessen ist. Seine Aufgabe ist nicht, irgend einen Teil der Wissenschaft mit besonderer Vorliebe anzubauen, er muß im ganzen Umkreis seiner Wissenschaft, und oft nicht einer allein, mit gleichem Fleiß sich einheimisch machen. Wer seine Wissenschaft in ihrem gegenwärtigen Bestand übersichtlich, deutlich und faßlich vorträgt, der leistet, was das Amt von einem akademischen Lehrer fordert. Zieht man noch die mannigfachen Geschäfte und Pflichten, die ihm obliegen, in Betracht, so wird man sich leicht überzeugen, daß dem Universitätsprofessor eine so große Last auferlegt ist, daß es unbillig ist, von ihm auch noch wissenschaftliche Spezialuntersuchungen zu fordern." Ganz dieselbe Ansicht finden wir bei Meiners: „Die einzig notwendige Lehrgabe, auf welche die Vorsteher hoher Schulen dringen müssen, ist die Fähigkeit, das wesentliche einer Wissenschaft so vollständig als möglich und zugleich so deutlich vorzutragen, daß junge Leute von mäßigen Talenten und Kenntnissen dem Lehrer ohne Schwierigkeit folgen können." Meiners, Über die Verf. u. Verw. deutscher Universitäten II, 31.

wäre dazu auch die Zeit von drei Jahren ausreichend. Zur Erwerbung jener Dinge Gelegenheit zu geben ist nun eben vor allem die Aufgabe der Vorlesungen, sie sollen „das Nötigste von den Wissenschaften" bieten. Wesentlich ist dabei aber die volle Lehr- und Lernfreiheit; der Student soll nicht an einen Lehrer und an einen bestimmten Studienplan gebunden sein; der Hauptnutzen der guten Universitäten, sagt Michaelis (I, 104), liegt in der Gelegenheit „eklektisch denken zu lernen"; verhaßt ist ihm das „sektierische Denken", in welcher Gestalt immer es auftreten mag, als theologischer Dogmatismus oder als philosophische und wissenschaftliche Schul- und Sektenbildung.

Ganz dieselbe Ansicht von der Aufgabe des akademischen Unterrichts finden wir bei der Universitätsverwaltung. So in einem Reskript der preußischen Regierung an die Universität Halle vom Jahre 1768.[1] Auf Grund einer stattgehabten Visitation wird darin Anweisung zur Verbesserung von allerlei Mängeln gegeben. Für die schriftstellerische Thätigkeit, deren Bedeutung für den Ruhm einer Universität hervorgehoben wird, erhalten die Professoren die Anweisung, „sich mehr nach dem Geschmack der Zeiten zu richten und sich darin außer der Gründlichkeit, Ordnung und Vollständigkeit auch der Anmut und Schönheit" zu befleißigen; was den Juristen noch besonders eingeschärft wird. Für die Vorlesungen wird betont, daß man es an encyklopädischen, isagogischen, methodologischen Vorlesungen, sowie solchen über die Geschichte und Litteratur der Wissenschaften allzusehr habe fehlen lassen; hinfort soll in jedem Semester in jeder Fakultät eine derartige Vorlesung „über den Umfang, die Grenzen, den Zusammenhang, Ordnung, Quellen und Hilfsmittel aller zu der Fakultät gehörigen Wissenschaften" öffentlich gehalten werden. Auch wird angeordnet, daß den Studierenden eine methodologische Tabelle der zu jeder Fakultät gehörigen Wissenschaften eingehändigt, und daß fortan der Lektionskatalog die Vorlesungen nach Fächern geordnet darbieten soll, wofür ein Schema beigelegt ist, das alle nötigen Vorlesungen vollständig enthält. Überdies wird den Fakultäten zur Pflicht gemacht, für die Vollständigkeit der Vorlesungen in jedem Semester aufzukommen und zu dem Ende in einer gemeinsamen Beratung die Verteilung vorzunehmen.

Daß der thatsächliche Universitätsbetrieb zu jener Zeit dieser Auffassung von der Aufgabe des akademischen Unterrichts, die sich neben den enthusiastischen Reden der Folgezeit von Wesen und Bestimmung der Gelehrten, oder neben der gegenwärtig herrschenden Anschauung von der wissenschaftlichen Forschung als der Lebensaufgabe der akade-

[1] *Nov. Corp. Constitut. Marchicarum* IV, p. 5049.

mischen Lehrer und Studierenden etwas nüchtern und hausbacken ausnimmt — was übrigens noch kein Beweis gegen ihre Wahrheit und Zuträglichkeit ist; die spezialistischen Forscher von heute sollen noch zeigen, daß sie für die Bildung der akademischen Jugend ebenso viel zu leisten vermögen, als Wolff und Kant, Haller und Heyne geleistet haben — also daß diese Auffassung der Wirklichkeit genau entsprochen habe, ist nicht schwer zu zeigen. Es geht schon aus der einen Thatsache hervor, daß die Professoren des 18. Jahrhunderts beinahe regelmäßig noch den ganzen Umkreis der Wissenschaften ihrer Fakultät in Vorlesungen vortragen; die Arbeitsteilung innerhalb der Fakultäten ist erst im 19. Jahrhundert durchgeführt worden. Im 18. Jahrhundert lehrt der Theolog oder Jurist mit Ausnahme der einen oder anderen Spezialität alle Disziplinen des Faches. Er ist für eine bestimmte Disziplin verpflichtet, das ist seine Nominalprofessur, die er eigentlich *publice* lesen soll; aber daneben trägt er *privatim* auch die übrigen Fächer vor. Der Theolog ist Inhaber der Theologie, der Jurist der Jurisprudenz, der Mediziner der Arzneiwissenschaft, sie üben sie vielfach auch im praktischen Beruf aus; der Professor der Theologie steht gewöhnlich auch im Kirchendienst, Predigt, Seelsorge und Schulaufsicht verwaltend; der Professor der Jurisprudenz ist zugleich Mitglied des Spruchkollegiums der Fakultät und giebt Rechtsgutachten; der Professor der Medizin ist zugleich Arzt: sie lehren alle die Künste, die sie zugleich üben; sie ziehen Lehrlinge nach ihrem eigenen Bilde. Der Philosoph hat als solcher allerdings keine praktische Thätigkeit, wenn er nicht etwa zugleich Rektor einer Schule ist; dafür wird auch sein Lehramt vielfach nur als Durchgangsstufe zu einem höheren Amt betrachtet. Übrigens aber gilt von ihm ebenso wie von den Professoren der oberen Fakultäten, daß er Inhaber der gesamten philosophischen Wissenschaften ist und sie alle lehren kann. Wolff und Kant lasen über die ganze Philosophie nach dem alten Umfang des Begriffs: Logik und Metaphysik, Physik und Psychologie, Mathematik und Kosmologie, Moral und Politik, Naturrecht und natürliche Religion. Wie wir von dem Dorfschulmeister voraussetzen, daß er alles kann, was der Schüler lernen soll, so machte das 18. Jahrhundert dieselbe Voraussetzung nicht bloß für den Lehrer der Lateinschule, sondern auch für den Universitätsprofessor innerhalb seiner Fakultät; hat er doch den Namen von der Fakultät, der *facultas docendi theologiam s. philosophiam.* Die Auflösung der einen und allgemeinen *facultas* in Spezialfakultäten ist mit der Spezialisierung der wissenschaftlichen Forschung erst in diesem Jahrhundert erfolgt.

Damit ist schon gegeben, daß man im 18. Jahrhundert an den

Professor nicht den Anspruch machen konnte, er müsse auf allen Gebieten seines Unterrichts eigentlicher Forscher sein. Was man von ihm erwartete, das war, daß er mit selbständigem Urteil das ganze Gebiet seiner Wissenschaft beherrsche, daß er die besten Autoren in jedem Fache kenne und zu nutzen verstehe. Kant lehrte Mathematik und Physik, so gut als Metaphysik und Ethik; aber auf jenen Gebieten wollte er nicht mehr als Kenner sein, er ging nicht darauf aus, sie durch eigene Forschungen zu bereichern. Wäre ihm die Professur der Mathematik zugefallen, statt der der Logik und Metaphysik, so würde er vermutlich auch auf jenem Gebiet sich litterarisch bethätigt haben; er stand den Dingen nahe genug, um bei einiger Vertiefung der Studien auch das zu können; nun beschränkte er sich hier auf das für den Unterricht Nötige.

Dem Lehrer glichen die Schüler. In den Vorlesungen der Philosophen, Mathematiker, Philologen saßen nicht Spezialisten, nicht Studierende der Mathematik oder Philologie, sondern junge Leute, die ihre allgemein-wissenschaftliche Bildung erweitern und vertiefen wollten. Für solche las Kant seine Vorlesungen; seine Vorträge über Naturwissenschaften und Mathematik hatten ganz dasselbe Publikum und ganz dieselbe Absicht, wie die Vorlesungen über Logik und Metaphysik, nämlich künftigen Theologen und Schulmännern, Juristen und Medizinern einen freieren Gesichtskreis für ihr Spezialstudium mitzugeben. Und nicht anders steht es mit Heynes Vorlesungen über die antiken Autoren oder die Disziplinen der Altertumswissenschaft, oder mit Schlözers Vorlesungen über Geschichte und Politik und Blumenbachs naturgeschichtlichen Kollegien. Die Hörer sind junge Leute, die auf der Schule ihr Latein gelernt haben und nun in den ersten Jahren des Universitätskursus den Geist weiten wollen durch alles was anzieht und menschlich wertvolle Bereicherung und Belehrung verspricht. Keine bevorstehende Fachprüfung, kein Abiturientenexamen nötigt sie, allein das Interesse für die Sache oder für den Lehrer führt sie hierzu. Höchstens, daß der eine und andere etwa daran denkt, einmal die Magisterprüfung zu machen oder sich um ein Schulamt zu bewerben und dazu vorher eine Prüfung in den Schulwissenschaften vor einem Konsistorialrat oder Direktor zu machen.

Man sieht, wie sehr die damalige Auffassung von der Aufgabe der Studierenden von der heutigen abweicht. Gegenwärtig gilt als die eigentliche Aufgabe des Universitätsstudiums die Einführung in die wissenschaftliche Forschung. Die akademische Prüfung und Promotion bedeutet die Anerkennung, dass das Ziel erreicht sei; die Dissertation soll ein Spezimen wissenschaftlicher Arbeit sein. Eine ganz andere

Bedeutung hatte noch am Ende des vorigen Jahrhunderts die alte Magisterprüfung; sie glich vielmehr unserer Abiturientenprüfung, als unserem philosophischen Doktor. Man sehe z. B. Bahrdts Beschreibung seiner Magisterprüfung (Lebensbeschreibung I, 229). Als der achtzehnjährige mit etwa 20 Genossen im Jahre 1759 vor der Leipziger Fakultät seinen Magister machte, wurde ihnen erst am Vormittag ein lateinischer Aufsatz in Form eines Chrie, in Klausur zu bearbeiten, aufgegeben; Ernesti gab die Materie dazu. Am Nachmittag wurden sie von sämtlichen neun Professoren der Fakultät in allen Disziplinen geprüft: Logik, Metaphysik, Physik, Moral, Mathematik, Geschichte, Lateinisch und Griechisch. Das ist eine Schulprüfung. Und nun achte man weiter darauf: nachdem Bahrdt noch gleich nach der Magisterprüfung auch die theologische Kandidatenprüfung in Dresden bestanden hatte, habilitierte er sich zu Leipzig (mit einer Disputation über das Wesen der Religion) und begann nun als 19jähriger Magister Vorlesungen zu halten. Die erste war über Dogmatik; er las in seines Vaters Hörsaal; der Vater, erzählt er, stand dabei hinter der Wand und notierte sich die Fehler, sowohl im lateinischen Vortrag als in der theologischen Materie. Es leuchtet ein, wie weit hier die Vorstellung von der Aufgabe des akademischen Unterrichts von der heutigen Auffassung entfernt ist. Ganz dasselbe zeigt auch Semlers Selbstbiographie mit ihrem Bericht über seine Studien und seine Magisterpromotion in Halle, sowie über seine akademische Lehrthätigkeit in Altdorf und Halle. Man erinnere sich auch der schon oben (S. 24) erwähnten Studienvorschrift für die Mitglieder des Göttinger Seminars: was Gesner den neun Theologen, die in seinem Seminar sind, verordnet, hat mit dem, was heute von den Mitgliedern eines philologischen Seminars gefordert wird, wenig Ähnlichkeit. Es handelt sich dort um einen elementaren encyklopädischen Kursus aller Disziplinen der philosophischen Fakultät: Philosophie, Mathematik, Geschichte und Geographie, dazu kommt dann ein etwas eingehenderer Unterricht in den alten Sprachen.

Lehrreich für unsere Frage sind auch die Bibliotheksverhältnisse. Es wurde schon darauf aufmerksam gemacht, daß die Göttinger Einrichtung, den Studierenden die Bibliothek allgemein zugänglich zu machen, als eine besonders wichtige Neuerung bezeichnet wird (s. o. S. 12). Schon daraus geht hervor, wie wenig bisher das Studium auf selbständige wissenschaftliche Arbeit gerichtet war. Gegenwärtig wird von dem Studenten erwartet, von dem Kandidaten gefordert, daß er die wissenschaftliche Litteratur seines Faches kennt und mit Verstand zu benutzen weiß; die Bibliothek ist für ihn ein unentbehrliches

Studieninstitut. Im vorigen Jahrhundert war das nicht der Fall; wie hätte auch eine Bibliothek, wie die Hallische, mit einem Anschaffungsfonds von 70—80 Thalern und beinahe ohne Beamte und Benutzungsräume solchen Anforderungen genügen können. Die Bibliothek war nicht für die Studenten, sondern für die Professoren; für die Studenten war eben das Kolleg. Der Student war, so darf man als Regel annehmen, überzeugt, in seinen Kollegienheften die Summa der von ihm zu erlernenden Wissenschaft nach Hause zu tragen, und diese Überzeugung wird im ganzen auch der Meinung seiner Lehrer entsprochen haben, höchstens daß er noch ein Lehrbuch daneben zur Ergänzung und Berichtigung seiner Aufzeichnungen benutzte, und hin und wieder eine Stunde auf der Bibliothek zubrachte, um die Bücher seines Fachs, die ihm in den Vorlesungen immer genannt wurden, wenigstens einmal zu sehen und aufzuschlagen.[1]

Was die Form der Vorlesungen anlangt, so war die alte Sitte, über Textbücher zu lesen, im ganzen noch vorherrschend. Allerdings waren die alten Textbücher, in der philosophischen Fakultät die aristotelischen Schriften und die aus ihnen gezogenen Kompendien, veraltet und abgeschafft. An ihre Stelle waren neue Lehrbücher, meist schon in deutscher Sprache getreten. Am liebsten schrieb sich natürlich der Professor selber sein Lehrbuch. Sonst nahm er ein anderes, oft wohl nur um einen ganz nach Belieben zu benutzenden Anlehnungspunkt

[1] In Göttingen war die Bibliothek täglich von 1—2 Uhr, Mittwochs und Sonnabends 1—5 Uhr geöffnet, zum Gebrauch am Ort und zum Verleihen nach Hause, auch an Studierende (Pütter, I, 219). Sie hatte ein stattliches Gebäude und mehrere besoldete Beamte; ihr Etat wird Ende des Jahrhunderts auf 4—5000 Thlr. gerechnet. Die Hallische Bibliothek erhielt erst 1778 ein eigenes Gebäude, das aus ersparten Professorengehältern gebaut wurde und das sie mit dem anatomischen Theater teilte; bis dahin war sie in ein paar Zimmern des städtischen Wagehauses untergebracht. Um ihren Gebrauch zu erleichtern, wurden in den 60er Jahren zwei Studenten, die den Freitisch dafür genossen, dem Bibliothekar zur Assistenz beigegeben, wenn die Bibliothek geöffnet wäre, was wöchentlich zweimal auf zwei Stunden geschah. Ein Bibliotheksdiener kam erst, als F. A. Wolf die Leitung übernahm. Ihr gesamtes Einkommen, das bisher 2—300 Thlr., meist aus den Immatrikulationsgebühren, betragen hatte, erhielt 1787 eine Vermehrung von 500 Thlrn. (Die Angaben bei Förster und Schrader.) Die Leipziger Universitätsbibliothek war seit 1711 auch den Studierenden zum Besuch geöffnet, Mittwochs und Sonnabends von 9—11 Uhr. Ihr Anschaffungsfond betrug etwas über 200 Thlr. Der größte Teil des Bestandes kam aus Geschenken, besonders Vermächtnissen von Professoren (Schulze, Gesch. d. Univ. Leipzig, 128 ff.). — Es verlohnte sich wohl, einmal die Geschichte der Universitätsbibliotheken und ihrer Benutzungsordnungen im Zusammenhang zu behandeln. Es würde dadurch auf den Studienbetrieb sehr deutliches Licht fallen.

für seine eigenen Aufstellungen zu haben. Daneben wird aber auch der ganz selbständige Vortrag der Wissenschaft häufiger. Mit ihm kommt der Antrieb zum Diktieren, wenigstens der Hauptsätze.

Einen nicht uninteressanten Einblick in diese Verhältnisse aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts läßt ein Bericht thun, den JOACHIM LANGE, der bekannte Gegner CHR. WOLFFS, in seinem von ihm selbst verfaßten Lebenslauf (1744, S. 96 ff.) giebt. Er beklagt sich aufs Bitterste, daß seit 1732 die Zuhörer seine *lectiones* ganz verlassen hätten. Er sucht die Ursache hierfür in einer damals eingerissenen Neigung zu einer „übermäßigen Schreiberei", der er nicht habe nachgeben mögen. In einem Programm von 1734 habe er seine Gründe entwickelt, warum er in seinen *lectionibus* kein unmäßiges Nachschreiben stattfinden lasse: man versäume dabei leicht das Begreifen „sintemal man auf einmal nicht einen ganzen Periodum, ohne welchen kein kompleter *sensus* ist, aushöre, sondern nur nach und nach etliche Worte davon *sine sensu* anhöre und nachschreibe, auch manches nicht recht assequire, nicht selten Lücken mache, und auch sonst bald an der Feder, bald an der Tinte, und bei rauher Luft an dem Husten und Räuspern Verhinderung finde und daher die so mühsamen Skripturen künftig von gar wenigem Gebrauch wären; man auch zu bedenken habe, daß man bei dem vielen Schreiben ohne Tische auf den Knien sich das *malum hypochondriacum* zuziehe, und wie am Verstande in der Unwissenheit bleibe, also dem Leibe nach sich ungesund mache. Dahingegen, wenn man die Erläuterungen über den Text der heiligen Schrift oder über ein Lehrbuch aufmerksam anhöre, die Wiederholung sehr leicht und angenehm sei." Aber alle Vernunftgründe seien vergeblich gewesen; die *auditores* zögen eben die vor, die es ihnen bequem machten, indem sie ihre Weisheit in die Feder diktierten. Einmal habe er es auch gethan, nämlich wo er beim 3. Kapitel der Genesis vom Sündenfall zu handeln gehabt und hier mit vielen Gründen erwiesen habe: daß die gemeine Meinung, als habe sich der Satan einer natürlichen Schlange als Werkzeug der Verführung bedient, falsch und hingegen die Schlange nur figürliche Benennung des Satans sei. Da die *auditores* hierbei gar aufmerksam gewesen, so habe ihn dieses und die Sorge, daß sie den Vortrag nicht recht gefaßt haben möchten, bewogen zu versprechen, daß er in den folgenden beiden *lectionibus* die Gründe in die Feder diktieren wolle, darauf sich dann, als solches auch andern kund worden, ihrer mehrere einfunden; allein sobald diese beiden Schreibstunden vorbei waren, so verlangten sie bei mir keine Hörstunden mehr. — Ob es wirklich bloß die Abneigung gegen seinen freien Vortrag war, die LANGES Zuhörer vertrieb, und ob diese Neigung

so plötzlich einriß, mag fraglich sein; er selbst deutet noch eine andere Ursache an: nämlich das „unordentliche und unrichtige Philosophieren“, darauf man gefallen — es ist das Durchdringen der Wolffischen Philosophie, die LANGEN verderblich wurde. Aber das wird man annehmen dürfen, daß in der That, unter dem Einfluß der Lehrfreiheit und der damit gegebenen Emanzipation vom Textbuch die Neigung zum Diktieren zugenommen hat. Der Student wünschte nun wenigstens die Summe des Inhalts der Vorlesung in festen, vom Lehrer selbst formulirten Worten zu haben. Er meinte damit das „Nötigste aus der Wissenschaft“ schwarz auf weiß nach Hause zu tragen, um es dann seiner Zeit zu lernen. Und vermutlich hat sich LANGES Vortrag davon auch nicht gar weit entfernt, wie er denn auch seinen Zuhörern rät, „sich nicht darauf zu verlassen, daß man das Angehörte wohl verstanden habe, sondern es daheim unter eigener Betrachtung und Zueignung oft zu wiederholen, damit man es nicht bis auf heute und morgen, sondern auf zehn Jahre und mehr inne habe.“

Erst in Göttingen scheint wieder, unter dem Einfluß des Strebens nach Eleganz und Weltbildung, das Diktieren mehr vermieden und der freie Vortrag, der Diskurs, wie MICHAELIS sagt, an die Stelle getreten zu sein. MICHAELIS zieht ihn dem Diktieren weit vor. Den preußischen Unversitäten wurde unter der Regierung Friedrichs des Großen wiederholt eingeschärft, der Vorlesung ein Lehrbuch zu Grunde zu legen, wie es scheint aus dem doppelten Grunde: das Diktieren abzuschaffen und zugleich den Dozenten zu verhindern, daß er allzu sehr der eigenen Weisheit vertraue; sodann auch um dem Studenten die Möglichkeit zu geben, sich auf die Vorlesung vorzubereiten.[1] Die Aufgabe der Vorlesung sollte dann sein, die Paragraphen des Lehrbuchs zu erläutern, durch Vortrag und Beispiele den Inhalt lebendig zu machen, je nachdem auch zu kritisieren und zu berichtigen. So hat KANT sein Leben lang nach fremden Lehrbüchern die philosophischen Wissenschaften vorgetragen; womit denn freilich auch gleich ein Beispiel gegeben ist, wie weit sich der Inhalt des Vortrags von der Unter-

[1] So rügt ein 1778 ergangenes Reskript des Ministers v. ZEDLITZ, daß die mehresten Dozenten der Königsbergischen Universität über eigene Diktata lesen. „Das schlechteste Kompendium ist gewiß besser als keines, und die Professores mögen, wenn sie so viel Weisheit besitzen, ihren Autorem verbessern, so viel sie können, aber das Lesen über Diktata muß schlechterdings abgeschafft werden.“ (Siehe den in der folgenden Anmerkung genannten Aufsatz von ARNOLDT, S. 562.) Kurz vorher (1775) waren dieselben Professoren wegen unzulänglicher Auswahl der bei ihren Vorlesungen gebrauchten Kompendien von Berlin aus unsanft zurecht gewiesen worden (s. MEYER, Friedrich d. Gr. päd. Schriften, 50).

lage entfernen mochte: KANT Metaphysik nach dem Lehrbuch eines Wolfianers lesend — es ist wohl sehr fraglich, ob dabei der Vortrag an Zusammenhang und Deutlichkeit gewonnen hat. Man sieht es übrigens noch in KANTS kritischen Schriften, wie das fremde Schema, ein altes Lehrbuch der Logik oder Metaphysik, den Inhalt einzwängt und nicht zu freier Entfaltung kommen läßt.

Aus dieser Einrichtung der Vorlesungen wird übrigens auch die uns schier unglaubliche Ausdehnung der Lehrthätigkeit der Professoren verständlich. 20—24 Stunden wöchentlich wird ungefähr den Durchschnitt der Lehrstunden des Einzelnen darstellen.[1] Es ist das Maß von Lehrstunden, das heute dem Gymnasiallehrer zugemutet wird, während die Universitätsprofessoren gegenwärtig im Durchschnitt wohl kaum die Hälfte dieser Stundenzahl überschreiten. Jenes Maß kann erträglich erscheinen nur unter der Voraussetzung, daß der Unterricht auch innerlich dem Schulunterricht nahe verwandt blieb. Hierfür spricht übrigens auch das häufige Vorkommen von Examinatorien, Repetitorien und Disputatorien, worauf auch von der Aufsichtsbehörde öfters gedrungen wird (ARNOLDT, 564 ff.).

Aus allem diesem geht deutlich hervor, wie sehr die deutschen Universitäten auch noch im 18. Jahrhundert, obwohl sie mit dem Prinzip der mittelalterlichen Universität, der gebundenen Lehrnorm gebrochen hatten, im übrigen den schulmäßigen Charakter bewahrt haben. Encyklopädische Bildung und brauchbare Kenntnisse ihren Schülern zu übermitteln ist ihre Aufgabe, jene steht in der philosophischen, diese in den drei oberen Fakultäten oben an.

Ich gehe zum Schluß auf die philosophische Fakultät und ihr inneres Verhältnis zu den andern noch mit einem Wort ein. Äußerlich war das Verhältnis noch das alte: die philosophische Fakultät die allgemeinwissenschaftliche Vorschule für das Fachstudium in den drei oberen Fakultäten, d. h. thatsächlich für das theologische und juristische

[1] SCHRADER, I, 107, 255; MICHAELIS, II, 296. KANT hat einmal (1760) bis zu 34 Stunden wöchentlich angekündigt: 1) Logik; 2) Mechanik, Hydrostatik etc.; 3) Theoretische Physik; 4) Metaphysik; diese vier Vorlesungen von 8—12 Uhr vormittags. Dazu nachmittags von 2—4 Uhr: 5) Physische Geographie; 6) Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie. Endlich 7) ein zweistündiges Disputatorium, und 8) weitere Repetitions- und Konversationsstunden gratis. Sind auch nicht alle gelesen worden, so hat er doch auch einmal (1766/67) nachweislich 26 bis 28 Stunden gelesen. Sonst liest er in der Regel vier bis fünf, in den letzten Jahren allerdings nur zwei bis drei 4stündige Kollegien, wozu dann noch ein Examinatorium kommt. Siehe die lehrreiche Studie von E. ARNOLDT in der Altpreuß. Monatsschrift, Bd. XXX, S. 501—635, die eine Übersicht über sämtliche von KANT angekündigten und gehaltenen Vorlesungen giebt. (Wieder abgedruckt in: Kritische Exkurse im Gebiet der Kantforschung (1894).

Studium, denn die medizinische Fakultät war ihrem zahlenmäßigen Bestand nach noch ganz geringfügig. Innerlich freilich war das Verhältnis nicht mehr ganz das alte. Hatte die Philosophie im 17. Jahrhundert noch durchaus die alte Rolle einer *ancilla theologiae et jurisprudentiae* gespielt, so war sie jetzt, wenn auch nicht *domina*, so doch die fackeltragende Führerin geworden. Wolf und Kant haben ihr diese hegemonische Stellung erworben. In der Theologie und ebenso in der Jurisprudenz ist an die Stelle des alten orthodoxen Positivismus die philosophische Behandlungsweise getreten. Die natürliche oder Vernunfttheologie ist Richtmaß für die Behandlung der Dogmatik und der Überlieferung geworden; neben ihr hat das historisch-kritische Studium der Bibel Raum gewonnen. In der juristischen Fakultät spielt das Naturrecht eine ähnliche Rolle, es herrscht vor allem auch in dem neuen Staatsrecht. Von den Studien der medizinischen Fakultät gilt dasselbe: die moderne Naturphilosophie und Naturwissenschaft ist durchgedrungen und hat die alten Texte beseitigt; der Unterricht ist wesentlich ein naturwissenschaftlicher, auf Philosophie, Beobachtung und Experiment gegründeter.

Was das Verhältnis der Lehrfächer innerhalb der philosophischen Fakultät zu einander anlangt, so tritt hier folgendes hervor. Zwei Gruppen von Disziplinen sind in ihr zusammengefaßt: die philosophisch-wissenschaftlichen und die philologisch-historischen. Den ursprünglichen Stamm des Unterrichts bildet die erste Gruppe; im Mittelalter machten die aristotelische Philosophie und Wissenschaft den ganzen Inhalt des Universitätsunterrichts aus. Der Humanismus hatte die „philosophischen“ Disziplinen hinzugefügt. Melanchthon umfaßte gleichmäßig beide Stücke: die alten *artes* und die Interpretation griechischer und römischer Autoren, übrigens beide auf einander beziehend: gaben die philosophischen Disziplinen der Rhetorik und Dialektik *praecepta dicendi*, so boten die Reden des Demosthenes und Cicero, die Gedichte Homers und Virgils dazu *exempla*, woran sich die *imitatio* anlehnte; und in derselben Beziehung standen zur Moralphilosophie die Historiker. Seit der Mitte des 17. Jahrhunderts waren die Klassiker mehr und mehr zurückgetreten; die Philosophie erlangte allmählich wieder eine Herrschaft, die fast zur Alleinherrschaft wurde. Metaphysik und natürliche Theologie, Psychologie und Ethik, Mathematik und Physik standen um die Mitte des 18. Jahrhunderts so entschieden im Vordergrund des Interesses, daß die Erklärung der Klassiker spärlicher Nachfrage begegnete. Griechische und lateinische Poesie und Eloquenz waren tot, und da man nicht einsah, wozu der Student griechische und römische Dichter und Redner studieren sollte, als um

aus ihnen zu lernen, wie man griechische und lateinische Reden und Gedichte schreiben müsse, so las und hörte sie niemand mehr. Für die Aufklärung des Verstandes, das große Ziel der Zeit, schienen sie viel weniger zu leisten, als die philosophischen Wissenschaften, in deren Ausbildung das Zeitalter so erstaunliche Fortschritte gemacht zu haben überzeugt war.

Im Jahre 1770 wurde der Königsberger Universität von Berlin eine Anweisung für die philosophischen Studien zugeschickt, mit dem Befehl, sie abdrucken und allen ankommenden Studierenden zustellen zu lassen. Arnoldt (Altpreuß. Monatsschr. XXX, 542 ff.) hat daraus das Wichtigste mitgeteilt. Der Studienplan, der gleichmäßig für alle Studierende, Theologen, Juristen, Mediziner, gilt, beginnt mit der Darlegung der Notwendigkeit der philosophischen Studien für jedes Fachstudium und der dringenden Aufforderung, „die vornehmsten *collegia philosophica*, sonderlich diejenigen, die zu seiner Hauptwissenschaft vorzüglich nötig sind, je eher je lieber zu hören". Die wahre Philosophie wird erklärt als „eine Fertigkeit, selbst ohne Vorurteile und ohne Anhänglichkeit an eine Sekte zu denken und die Naturen der Dinge zu untersuchen". Der Plan verteilt zum Schluß die allgemeinen Vorlesungen auf die üblichen sechs Semester; im ersten philosophische und allgemeine Encyklopädie, Logik, Ästhetik; im zweiten Metaphysik, im dritten Physik, im vierten praktische Philosophie, Natur- und allgemeines Recht; im fünften Ethik, Politik, im sechsten *historia naturalis*, besonders Mineralogie. In der vorhergehenden Darlegung wird die Unentbehrlichkeit jeder dieser Disziplinen für die Fachstudien gezeigt; Logik sei Vorschule für jedes Studium, Metaphysik befördere „die gründliche Einsicht in die Theologie, Jurisprudenz und Medizin"; Physik ist besonders unentbehrlich für den Mediziner, praktische Philosophie für den Theologen und Juristen. Von der *historia philosophica* wird gerühmt, daß sie bei dem Hörer „das gar zu große Vertrauen auf seine Lehrer verhütet", d. h. den „sektierischen" Geist, wie sich Michaelis ausdrückt: sie befördert das „eklektische Denken". So war also die allgemeine Bildung durchaus wieder auf die Philosophie gestellt.

Inzwischen war freilich in die philologischen Studien, die um die Mitte des Jahrhunderts ganz abgestorben zu sein schienen, das Leben schon zurückgekehrt. Gesner und Heyne in Göttingen, dann F. A. Wolf in Halle gewannen der „Altertumswissenschaft" wieder die Teilnahme größerer Kreise. Der neue Sinn, den sie der Beschäftigung mit dem Altertum und seinen Schriftstellern zu geben wußten, die Richtung auf lebendige Aneignung des menschlich Wertvollen, führte ihnen wieder Hörer zu, die dankbar die Alten lasen, nicht um sie zu imitieren,

sondern sich an ihnen zu bilden. Im 19. Jahrhundert erlangten diese Studien hin und wieder über die philosophischen so sehr das Übergewicht, daß manchem nun die Philosophie als eine für die allgemeine Bildung entbehrliche Sache erschien; wie wir in der Folge sehen werden. —

Nach allem wird man sagen dürfen: das 18. Jahrhundert, vor allem seine zweite Hälfte, war für die deutschen Universitäten ein Zeitalter raschen Aufsteigens. Vergleicht man den Zustand am Ende des 18. mit dem am Ende des 17. Jahrhunderts, so ist der Unterschied ein gewaltiger. Damals galt die Universität für eine zurückgebliebene, in Pedanterie und fruchtlose Laboriosität versunkene obsolete Anstalt; jezt nahm sie eine führende Stellung im Leben des deutschen Volkes ein. Hatte Leibniz noch die Universität verschmäht und den Hof vorgezogen, so war schon 1740 Chr. Wolff, trotz lebhafter Bemühungen des Königs, nicht nach Berlin an die Akademie und den Hof zu bringen: er bestand darauf, nach Halle an die Universität zurückzukehren, wo er den fruchtbaren Boden für eine weitreichende Wirksamkeit gefunden hatte. Noch viel weniger wäre Kant von der Universität an den Hof zu bringen gewesen; ihm war Königsberg die Welt, und zugleich machte er Königsberg zu einem weltberühmten Ort.

Die Summe der Wandlungen, welche die Universität im Verlauf des 18. Jahrhunderts erfahren hat, kann man unter folgende vier Punkte bringen.

1) Die *libertas philosophandi*, die Denkfreiheit und mit ihr die Lehr- und Lernfreiheit, hat sich als Grundprinzip der deutschen Universität durchgesetzt. Am Ende des 17. Jahrhunderts herrschte noch das Prinzip der Gebundenheit der Lehre, für Lehrer und Schüler; am Ende des 18. galt für beide das *sapere aude*, das Kant einmal als das eigentliche Prinzip der Aufklärung bezeichnet, und zwar in allen Fakultäten, vorzüglich in der philosophischen.

2) Die neue Philosophie, die auf den neuen Wissenschaften, vorzüglich der modernen Kosmologie und Physik, ruhte, war an die Stelle der scholastischen Philosophie getreten; zuerst in der Gestalt des Wolffischen, dann des Kantischen Systems, durchdrang sie mit ihren neuen Anschauungen, deren Mittelpunkt die Autonomie der Vernunft ist, den ganzen Wissenschaftsbetrieb, ja das ganze geistige Leben des deutschen Volkes.

3) Der neue Humanismus, der die Alten mit der Gegenwart und ihrer Litteratur in lebendigste Berührung brachte, war an die Stelle des alten toten Imitationsbetriebs getreten; auch er befruchtete nicht nur alle wissenschaftlichen Studien, besonders die geisteswissenschaftlichen, sondern das ganze geistige Leben des deutschen Volkes.

4) Die deutsche Sprache hatte die lateinische als Unterrichtssprache der Universitäten verdrängt. Die Sache steht in engstem Zusammenhang mit den angedeuteten inneren Wandlungen. Das sich regende Eigenleben des Volks konnte nur in der eigenen Sprache zur Erscheinung kommen; die lateinische Sprache war die gegebene Form der scholastischen Tradition, sie mußte mit dem Selbstdenken und der neuen Philosophie, mit dem neuen Humanismus und der neuen Litteratur verschwinden.

Die Umbildung der deutschen Universitäten ist ein ungemein wichtiger Vorgang. Während in England und Frankreich die Universitäten gegen die neue Zeit sich im wesentlichen ablehnend verhielten, haben die deutschen den neuen Geist voll in sich aufgenommen. Hierdurch wurden sie befähigt, die Führung im Leben unseres Volkes zu übernehmen, die sie im 19. Jahrhundert inne gehabt haben, nicht bloß im Gebiet der Philosophie und Wissenschaft, sondern lange Zeit auch im öffentlichen Leben, während die englischen Universitäten stagnierten und die französischen, als abgelebte Institute, von der Revolution beseitigt wurden, um Fachschulen Platz zu machen.

2. Die Schulen.

War an den Universitäten am Ende des 18. Jahrhunderts die neue Zeit vollständig zum Durchbruch gekommen, so standen die niederen Schulen noch weit zurück. In einigen der großen Gelehrtenschulen war unter der Leitung hervorragender Rektoren der neue Geist eingezogen; die Masse der kleinen Schulen bestand noch ziemlich unverändert in der Verfassung fort, die ihnen das 16. Jahrhundert gegeben hatte.

Was zunächst die Gesamtverfassung des niederen Schulwesens anlangt, so haben wir noch die alten drei Formen: Dorfschulen, lateinische Stadtschulen (neben denen es auch deutsche giebt) und eigentliche Gelehrtenschulen.

Auf die Dorfschulen ist hier nicht weiter einzugehen. Ich bemerke nur: der staatliche Schulzwang ist im Verlauf des 18. Jahrhunderts, wenigstens im Prinzip, überall durchgeführt, den kleineren mitteldeutschen Territorien sind die großen nord- und süddeutschen Länder gefolgt. Der Unterricht hat im wesentlichen noch die ursprüngliche Gestalt: Lesen, Schreiben, Auswendiglernen aus Katechismus und Gesangbuch bilden die Substanz der Schularbeit; die Lehrer können selbst nichts weiter, es sei denn ein wenig mechanisches Rechnen; es sind in der Regel die Küster, daneben Handwerker, die ihr dürftiges

Einkommen durch das kleine Einkommen des Schuldienstes und Schulgeldes ein wenig zu verbessern trachten. Das völlig Unzulängliche dieser Zustände ist der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zum Bewußtsein gekommen; überall treten Reformbestrebungen zu Tage; man weiß auch, worauf es ankommt: auf bessere Lehrer, d. h. auf eine geordnete Vorbildung der Lehrer und auf eine Ausstattung der Stellen, die es möglich macht, das Lehramt als Lebensberuf zu betrachten. Es treten auch Anfänge der Besserung hervor, erste Lehrerseminare, bei den Waisenhäusern, bei der Heckerschen Realschule zu Berlin, bei den pädagogischen Instituten; auch werden hin und wieder staatliche Mittel zur Verbesserung der Schulstellen aufgewendet. Aber im ganzen ist die Dorfschule erst im 19. Jahrhundert zu einer wirklichen Bildungsanstalt für das Volk geworden.

In der Masse der kleinen Städte besteht noch durchweg die alte Lateinschule des 16. Jahrhunderts. Sie ist grundsätzlich die einzige öffentliche Schule, wie es das 16. Jahrhundert durchgesetzt hatte; „deutsche“ Schulen wurden von ihr, schon um des Schulgeldes willen, als „Winkelschulen“ verfolgt. Thatsächlich bestanden allerdings solche wohl überall, vielfach als Privatunternehmung; das Bedürfnis brachte sie immer wieder hervor und die Aufsichtsbehörde ließ sie bestehen. Man wird wohl kaum eine städtische Schulgeschichte lesen können, wo nicht von dem Kampf gegen die deutschen Winkelschulen die Rede wäre, der beste Beweis ihres Daseins und ihrer Notwendigkeit.

Das Grundschema der kleinen Lateinschule war noch dasselbe, wie es Melanchthon im Jahre 1528 vorgezeichnet hatte: drei Klassen mit drei Lehrern, Rektor, Kantor, Bakkalarius, deren jeder seine Klasse für sich hat. Je nach der Größe der Stadt und der Schule erweitert sich dies Schema oder zieht sich zusammen; in ganz kleinen Städten sind nur zwei Lehrer, Rektor und Elementarlehrer, oder auch nur einer; in größeren nimmt die Zahl der Klassen und der Lehrer zu. Neben dem Rektor begegnet uns dann ein Konrektor und ein Subrektor, auch wohl ein Subkonrektor, sodann ein *Collega tertius*, *quartus*, *quintus*, bis zum *infimus*; auch *collaborator* ist ein üblicher Name, statt des alten *baccalarius* oder *socius*, die beide abschmeckig geworden sind. Der Unterricht in der Lateinschule ist derselbe für die ganze Schuljugend der Stadt; ob ein Knabe zum Handwerk oder zum Studium bestimmt ist, macht grundsätzlich keinen Unterschied. Daß diese Ordnung dem wirklichen Bedürfnis nicht entspreche, darüber waren alle Sehenden einig; Trennung des bürgerlichen vom gelehrten Unterricht, wie oben (II, 57ff.) gezeigt, steht auf dem Reformprogramm der Humanisten wie der Philanthropinisten und der Staatsmänner.

Anfängen der Durchführung dieser Forderung sind wir hin und wieder begegnet; im ganzen und großen widerstand das Hergebrachte noch mit großer Hartnäckigkeit. Die Honoratioren der Stadt, wie die Schulmeister, hielten auf die Lateinschule, jene um für ihre Kinder den Zugang zu den gelehrten Berufen offen zu halten, diese weil es ihren Stolz ausmachte, an einer „gelehrten“ Schule zu stehen und etwa auch einmal einen Schüler zur Universität zu schicken. Auch waren sie auf anderen Unterricht nicht vorbereitet; und bleibt nicht Latein Anfang und Grundlage aller höheren Bildung? Übrigens liegt natürlich die Schwierigkeit auch in der Natur der Sache: die vollständige Trennung der Vorbildung für die bürgerlichen und gelehrten Berufe setzt zwei jederzeit unerreichbare Dinge voraus, erstens daß jeder Ort alle Schulformen, rein durchgebildet, nebeneinander besitzt, zweitens daß die Schüler und ihre Eltern schon beim Eintritt ihrer Söhne in die Schule über ihren künftigen Beruf völlige Gewißheit haben.

Am meisten hatte die dritte Schulform, die eigentliche Gelehrtenschule, den Einflüssen der neuen Zeit nachgegeben. Sowohl in die alten Landesschulen, als in die großen Lateinschulen der Hauptstädte hatten die neuhumanistischen Tendenzen meist schon Eingang gefunden; ebenso war hier der altsprachliche Unterricht in mehr oder minder bedeutendem Umfang durch einen sachwissenschaftlichen Unterricht ergänzt worden. Es hängt das einerseits damit zusammen, daß diese Schulen die erste Auswahl unter den Bewerbern um das Lehramt hatten, andererseits damit, daß die Landesschulen unmittelbar unter der Staatsverwaltung standen. Die beiden großen Landesschulordnungen des 18. Jahrhunderts, die braunschweig-lüneburgischen von 1737 und die kursächsische von 1773, bezeichnen die fortschreitende Entwickelung der Lateinschule zur modernen Gelehrtenschule.

Ein Überblick über die Unterrichtsverfassung zeigt folgende Züge.

Das Hauptstück des Unterrichts war noch in allen Schulen die lateinische Sprache; sie verstehen und schreiben oder auch sprechen war noch das erste Erfordernis einer gelehrten Bildung. War Latein auch nicht mehr die regelmäßige Unterrichtssprache, so war es doch die Amtssprache der Universität, im besonderen auch die Sprache der Disputationen. Nicht minder machte sich dem Theologen, dem Juristen, dem Mediziner seine Jahrhunderte lange Alleinherrschaft noch auf Schritt und Tritt fühlbar. Und nicht bloß in der wissenschaftlichen Litteratur; Lateinisch war dazu die Amtssprache der katholischen Kirche, es war in Polen und Ungarn auch die Amtssprache des Staats; den preußischen Justizkollegien wurde durch Verordnung von 1797

aufgegeben, bei den Prüfungen der jungen Juristen auf Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache besonders zu halten, „da diese nach Lage der Verfassung mancher unserer Provinzen selbst zum wirklichen Betriebe der Geschäfte notwendig erfordert wird“ (Gedike, Annalen I, 455).

Der Unterricht ging im ganzen in den alten Spuren; *praeceptum, exemplum, imitatio* bezeichnen das Schema; Grammatik, Rhetorik, Poetik geben die Regel, die Schriftsteller bieten Beispiele, es ist die Aufgabe der Exposition, sie faßlich zu machen; die Komposition giebt dem Schüler Gelegenheit, das bei der Analyse gewonnene zu verwerten: man macht Exerzitien, Reden, Aufsätze, Briefe, Gedichte, um in der sprachlichen und stilistischen Form sich zu üben. Doch ist der Einfluß der neuhumanistischen Ideen überall erkennbar: es handelt sich nicht mehr eigentlich um Imitation in dem alten Sinne, nämlich in Absicht auf Fortsetzung der antiken Litteratur, sondern darum, durch Beschäftigung mit der klassischen Litteratur den Sinn und Geschmack für litterarische Dinge überhaupt zu entwickeln und zu bilden. Es wird auf umfangreiche Lektüre Gewicht gelegt, auch um dadurch die geschichtliche Kenntnis des Altertums zu erweitern und die Sachkenntnisse zu vermehren; besonders gilt das für die philosophischen Disziplinen. Dagegen sind die Schulkomödien und Aufführungen verschwunden und die lateinische Deklamation hat an den deutschen Reden eine Konkurrenz erhalten.

Das Griechische war seit der Mitte des Jahrhunderts im Aufsteigen. Hatte man es bisher wesentlich im Interesse der künftigen Theologen, um des neuen Testaments willen, getrieben, so begann es unter dem Einfluß der neuhumanistischen Ideen zu einem für die allgemeine Bildung wichtigen Unterrichtsfach sich zu entwickeln. In dem Maße, als die Richtung auf Imitation zurücktrat, in eben dem Maße trat das Griechische hervor. Für die althumanistische Imitation konnte füglich doch nur das Lateinische in Betracht kommen; anders, sobald es sich um menschliche Bildung an der antiken Litteratur handelt, da wird das Griechische von hervorragender Wichtigkeit. So beginnt denn der griechische Unterricht an Ausdehnung zu gewinnen; die Schriftsteller, die von der Schule bisher fast nur in kleinen sprachlichen Übungsstücken benutzt worden waren, fangen an zunächst in Chrestomathien, dann auch in Schulausgaben wirklich gelesen zu werden, Homer, die Tragiker, Plato, Xenophon, Herodot, Thucydides, Demosthenes.

Mit dem Griechischen ist die deutsche Sprache im Vordringen. Es hängt ebenfalls in leicht erkennbarer Weise mit dem Zurücktreten der lateinischen Imitation oder also vielmehr mit dem Durchdringen

des Deutschen als Sprache der Litteratur und Bildung, der Philosophie und Wissenschaft zusammen. Hatte noch eine Gymnasialpädagogik vom Ende des 17. Jahrhunderts[1] die Erörterung des lateinischen Stils mit der Bemerkung geschlossen: „Als ein *Paradoxon* will ich hinzusetzen: man sollte eher einen aus den oberen Klassen zierlich deutsch als unzierlich griechisch oder in einem abgeschmackten lateinischen *carmine* perorieren lassen, indem jenes Exerzitium den Knaben künftig im Predigen und im Leichenabdanken, wie nicht weniger in weltlichen Geschäften und Gerichtshändeln würde zu statten kommen"; so waren deutsche Stilübungen und Perorationen am Ende des 18. Jahrhunderts in allen Schulen heimisch. Ihre Abstammung von der lateinischen Eloquenz ist übrigens an der Form wohl erkennbar; „Wohlredenheit" ist ihr Ziel. Die öffentliche Beredsamkeit in den Gelehrtenschulen hat um die Mitte des 18. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreicht; bei jeder öffentlichen Feier ist großer Redeaktus, wobei auch die Schüler aktiv beteiligt werden (s. o. I, 586 ff.). Auch die Anleitung zur deutschen Dichtkunst fehlt nicht. Dagegen ist die zweite Aufgabe des deutschen Unterrichts, die heute im Vordergrund steht, die Einführung in die deutsche Nationallitteratur, erst im 19. Jahrhundert in den Unterrichtskursus des Gymnasiums aufgenommen worden. Im vorigen Jahrhundert werden höchstens einmal ein deutsches Gedicht oder eine Rede als *exemplum imitationis* vorgelegt.

Neben dem Deutschen und zum Teil vor ihm kommt auch das Französische auf; die Kenntnis der höfischen Sprache wird immer und überall als Merkmal des gebildeten Mannes gelten. Die Schule entsprach der Forderung der Verhältnisse, in der Regel wohl zunächst nicht in den öffentlichen, sondern in privaten und besonders bezahlten Lektionen.

Im wissenschaftlichen Unterricht tritt die Geschichte hervor. Zur alten Geschichte, die durch die Beschäftigung mit der antiken Litteratur stets nahegelegt worden war, hatte das 18. Jahrhundert die neuere Geschichte gefügt: durch Reichs- und Staatengeschichte sollte die Jugend in das Verständnis der gegenwärtigen Zustände der europäischen Völkerwelt geführt werden, und hierfür den Grund zu legen, erkannte die Gelehrtenschule, den Ritterakademien folgend, als eine ihrer Aufgaben an. In enger Verbindung mit dieser Behandlung der Geschichte steht die Geographie und Statistik. Andererseits wird dem Geschichtsunterricht auch die Aufgabe zugeschrieben, die Moral mit

[1] Martin Diefenbach, Gründlicher und wohlgemeinter Unterricht von den Pflichten christlicher Schulmeister, die an Gymnasien stehen (Frankfurt 1691), S. 389.

Beispielen zu illustrieren, der sittlichen Bildung zu dienen und vaterländische Gesinnung zu wecken.

Sodann haben auch Mathematik und Naturwissenschaft in den großen Schulen Fuß gefaßt. Bei der Mathematik tritt die Absicht auf die Anwendung in der Naturerkenntnis und Technik hervor: Anleitung zum Feldmessen, zur Mechanik, zu militärischer Verwendung werden wohl hervorgehoben. Von der Naturkunde erwartet die Aufklärung vor allem Befreiung des Geistes von abergläubischen Vorstellungen, andererseits, besonders von den beschreibenden Naturwissenschaften, Anregung zu teleologischer Naturbetrachtung und zu aufgeklärten Religionsbegriffen.

Im Religionsunterricht tritt das konfessionelle Moment mehr und mehr zurück. Die Begriffe der „natürlichen" Theologie dringen auch in die Schule ein; an die Stelle schriftmäßiger Beweisführung für die Wahrheit des Bekenntnisses tritt die philosophische Beweisführung für die Wahrheit der allgemeinen Glaubensartikel: Dasein Gottes und Unsterblichkeit der Seele mit jenseitiger Belohnung und Bestrafung. Der moralische Endzweck der Religion, worüber alle Konfessionen einig sind, drängt das dogmatisch-polemische Element in den Hintergrund. Es ist die Zeit, in der die Union der protestantischen Bekenntnisse wurzelt. Auch der Abstand des Katholischen schien nicht größer, als daß wenn nicht Union, so doch Verständigung und Zusammenwirken an jedem Punkt möglich sei. BASEDOWS einhelliger Kult für alle „vernünftigen Gottesverehrer" schien dem Zeitalter lange nicht so unmöglich oder absurd, wie er dem 19. Jahrhundert, nach dem großen Rückfall in den Konfessionalismus des 16. Jahrhunderts, vorkommt.

Mit der Einführung oder der stärkeren Betonung der neuen wissenschaftlichen Unterrichtsfächer hängt eine Veränderung in der Schulordnung zusammen: das alte starre Klassensystem wird durchbrochen, das Fachlehrersystem gewinnt daneben Raum. Nach dem alten Schema bildeten die Klassen so viele neben einander bestehende selbständige Schulen: jede Klasse hatte nur ihren Lehrer, der in ihr den ganzen Unterricht gab; die Einheit der Schule bestand fast allein darin, daß die Schüler nacheinander die verschiedenen Klassen durchliefen; wobei es denn bis zur völligen Auflösung der Schule kommen konnte, besonders wenn die Lehrer in Unfrieden lebten und sich, auch um des Schulgelds willen, einander die Schüler abspenstig machten.[1] Seit

[1] So fand GURLITT, als er im Jahre 1802 die alte Hamburger Schule, das Johanneum, übernahm, sie in vollständiger Auflösung. Jeder Klassenlehrer hatte sein eigenes Klassenalbum, ein Schulalbum gab es nicht; er nahm auf, was sich meldete, und behielt den Schüler, so lange er konnte, so daß 6jährige

dem Anfang des 18. Jahrhunderts begegnet uns die Einrichtung, daß man für die verschiedenen Lehrfächer verschiedene Klassen bildet; das Pädagogium FRANCKES war darin vorangegangen. Die Einführung von besonderen Fachlehrern, so für Mathematik oder französische Sprache, die in verschiedenen Klassen bloß in dem einen Fach Unterricht geben, legte es nahe, die Schüler für diese Kunst nach der Verschiedenheit der Leistungen besonders zu gruppieren. Der Vorteil, der dadurch erreicht wird, daß der Schüler nun in einem Fach, worin er besonders gefördert ist oder wofür er besondere Neigung und Begabung hat, rascher aufsteigen kann, ohne durch das Zurückbleiben in einem andern Fach gehindert zu werden, war so einleuchtend, daß die Sache vielfach Beifall und Nachahmung fand. Besonders fand sie in preußischen Schulen Eingang, wie denn ZEDLITZ die Neuerung überall begünstigte (RETHWISCH 133). Von Kloster Berge brachte GURLITT sie mit nach Hamburg; er führte hier das System der Fachkurse streng durch, so daß der Schüler im Lateinischen, im Griechischen, im Französischen, in der Mathematik u. s. f. jedesmal einer andern Abteilung angehören konnte. Auch die Einrichtung der unteren Klassen als Bürgerschule, der oberen Klassen als Gelehrtenschule führte er durch, doch so, daß auch die Schüler der Gelehrtenschule durch die unteren Klassen gingen. Auf der Oberstufe wurden besondere Kurse für den Fachunterricht von Kaufleuten abgezweigt.

Auch in der Unterrichtsmethode und Disziplin haben sich Wandlungen zu vollziehen begonnen; in der neuen Pädagogik, der Lieblingswissenschaft der Aufklärung, finden sie ihre theoretische Darlegung. Hatte die frühere Schulpraxis sich wesentlich an das Gedächtnis der Schüler gewendet, Auswendiglernen und Behalten von ihnen fordernd, so drang jetzt mehr und mehr das Bestreben durch, den Verstand aufzuklären und den Schüler zu selbständiger Thätigkeit heranzuziehen. Im altsprachlichen Unterricht beginnt diese Wandlung schon bei GESNER und ERNESTI hervorzutreten; die Berliner GEDIKE und MEIEROTTO stehen am Ende der Reihe: statt die Grammatik und Logik auswendiglernen zu lassen, leitet man den Schüler an, sich aus der Sprache die Grammatik, aus den philosophischen Schriften der Alten die Logik selbständig herauszuziehen. Statt ihm die Autoren zum ausziehen und auswendig lernen von Wörtern und Phrasen in die

Kinder und 16—18jährige junge Leute nebeneinander saßen. In der vereinigten I und II saßen 5 Schüler, in III 3, in IV 58, von denen einige Horaz lasen, andere das Deklinieren lernten. Die unteren Klassen fehlten ganz (HOCHE, II, 2, 29). Ähnliche Zustände werden auch von anderen Orten berichtet, z. B. von der Domschule zu Schleswig.

Hand zu geben, versucht man ihn zum Gedankenlesen zu führen. Damit hängt die Einführung der selbständigen Präparation zusammen: statt den Schriftsteller den passiv zuhörenden Schülern vorzuübersetzen, um dann am folgenden Tag von ihnen die wirkliche Nachübersetzung zu fordern, läßt man sie erst sich selbst am Text versuchen, um dann in gemeinsamer Arbeit mit ihnen den Sinn genauer festzustellen. So bricht sich überall die Maxime Bahn, die Selbstthätigkeit des Schülers zu wecken, sein Urteil herauszufordern, ihn zum „Räsonnieren“ anzuleiten.

Damit steht die Wandlung in der Disziplin im Zusammenhang: der Stock verliert sein altes Ansehen, zunächst als didaktisches Hilfsmittel. Das bloße Auswendiglernen kann als rein mechanische Arbeit erzwungen werden, das „Räsonnieren“ ist freie, geistige Thätigkeit, die sich nicht zwingen läßt. Aber sie braucht auch nicht erzwungen zu werden; das Räsonnieren entspricht dem natürlichen Trieb, wenigstens des heranwachsenden Jünglings, während die Natur gegen das tote, mechanische, verstandlose Auswendiglernen sich sträubt. Die Aufklärung glaubt an die Natur, sie hat diesen Glauben nicht etwa erst von Rousseau gelernt; sie glaubt vor allem an die intellektuelle Seite: der Mensch hat von Natur den Drang zu erkennen. Aber mit der rechten Erkenntnis hängt der rechte Wille aufs engste zusammen; durch die Aufklärung des Verstandes wird man auch den Willen auf den rechten Weg bringen. Und darum ist der Stock auch als Hilfsmittel der Erziehung entbehrlich und verwerflich. Der Lehrer beginnt, sich des alten Attributs des Standes, des Bakels und der Rute, zu schämen, Sie stammen aus denselben finsteren und rohen Zeiten, aus denen Folter und Henker stammen, und mit diesen, fühlt die feiner empfindende Zeit, müssen sie verschwinden. Als gelindere Hilfen, wo das eigene Verlangen nach Erkenntnis nicht ausreichen sollte, werden die dem Ehrtrieb fühlbaren Antriebe verwendet; die Censuren, Lokationen, Versetzungsprüfungen und was von der Art in unseren Schulen heute in Übung ist, hat diese Zeit, als Ersatz für das alte Universalmittel, unter dem Einfluß philanthropischer Pädagogik ausgebildet. —

Im ganzen war der Süden hinter dem Norden zurückgeblieben: das gilt nicht nur von den katholischen, sondern auch von den protestantischen Gebieten. So hatten z. B. die württembergischen Schulen, eingeschlossen in den isolierenden Bezirk der Landeskirche, den Einflüssen der neuen Zeit fast ganz widerstanden; die alten Klosterschulen haben wohl nicht am wenigsten dazu beigetragen, das damalige Württemberg in den Ruf zu bringen, daß es das Sibirien des Geschmacks sei. Eine neue Ordnung vom Jahre 1757 hatte weder an der mönchischen Lebensordnung noch an den gelehrten Übungen etwas Erhebliches

geändert.[1] Der Tag begann um 5 Uhr mit Morgengebet und Vorlesung eines Kapitels aus dem A. Testament; zweimal täglich unterbrach eine Chorandacht die Studien, vormittags von $10^1/_2$—11 Uhr, nachmittags von $5^1/_2$—6 Uhr; es wurde ein Kapitel aus der Schrift, ein Gebet oder eine religiöse Betrachtung gelesen und die lateinische Kollekte gesungen. Über dem Mittagessen wurde wieder ein Kapitel aus dem A. Testament, über dem Abendessen aus dem N. Testament vorgelesen, an die Vorlesung schloß sich Gesang. Die ersten Nachmittagsstunden waren noch nach dem alten Herkommen, wenigstens an drei Tagen, der Musik gewidmet. Am Sonntag früh Predigt, nachmittags Katechese und Vesperlektion. Ähnlich die Tagesordnung des Klosters Denkendorf vom Jahre 1785 (Wunderlich, 36). Was die Studien anlangt, so machten die alten Sprachen und ein vorbereitender Unterricht in der Theologie und Philosophie den wesentlichen Inhalt des vierjährigen Kursus aus. Das Hauptstück des ganzen Unterrichts war die Erlernung der lateinischen Sprache, bis zur Fertigkeit des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs in Prosa und Versen. „Auf die Latinität, sagt die Ordnung vom Jahre 1757, soll aller Fleiß verwendet werden; die *editiones* mit deutschen Noten, so meist zum Mißbrauch dienen, müssen nicht gestattet, und in *tractatione Autorum* mehr auf das Latein selbst, als andere kaum zu berührende Nebensachen gesehen, auch das Lateinreden sorgfältig beibehalten und getrieben werden. So soll auch der *poësi latina*, als einer angenehmen Kultivierung *Latinitatis et ingenii*, niemand sich zu entziehen vergönnt sein“. Griechisch trat sehr zurück. Der Denkendorfer Stundenplan weist unter 19 Lektionen eine griechische auf, in welcher Xenophons Cyropädie gelesen wurde; dazu eine Stunde N. Testament. Ebenso wurde es im Stuttgarter Pädagogium, wo Hegel seine Schulbildung erhielt, gehalten. Nach dem Lehrplan von 1794 hatten die beiden obersten Klassen zwei Stunden Griechisch, in der obersten Herodian und Gesners Chrestomathie, in der anderen *Graecum sacrum.* Hebräisch dagegen war mit drei Stunden bedacht; Latein mit acht und zehn Stunden, wovon in der obersten fünf, in der zweiten drei auf Cicero kamen, je zwei auf Komposition, je eine für Livius, Ovid, Virgil, Horaz. (Klaiber, S. 81). —

Der Regulator des Unterrichtsbetriebs in Württemberg war das Landexamen; jene große alljährlich zu Stuttgart abgehaltene Prüfung,

[1] Wunderlich, Die ehemaligen Klosterschulen in Württemberg (1832). Interessantes Detail bei Klaiber: Hölderlin, Hegel und Schelling in ihren schwäbischen Jugendjahren (1877); ferner in Schellings Biographie I, 5 ff., wo auch Proben seiner lateinischen Schulpoesie.

wodurch die Auswahl unter den Lateinschülern des ganzen Landes für die Aufnahme in die Klosterschulen stattfand. Eine unterhaltende Beschreibung dieses großen Aktus von einem Zeitgenossen findet man bei KLAIBER (S. 120, vgl. HIRZEL in SCHMIDS Encykl. IV, 143). Das große Hauptstück des Examens war das lateinische Extemporale. In der Regel wurde ein Zeitereignis behandelt, ein Brand, eine Schlacht, ein Komet. Besonders geschätzt wurde es, wenn der strengen Übersetzung eine elegante Paraphrase in einer bestimmten Stilart beigefügt, oder ein Teil der Aufgabe auch ins Griechische und Hebräische vertiert war. Der junge SCHELLING glänzte bei seinem ersten Examen (es wurde drei, vier, fünfmal bis zur Aufnahme wiederholt) im Jahre 1785 als zehnjähriger Knabe, außer mit seiner lateinischen und griechischen Komposition, mit der ruhmvollen freiwilligen Zugabe von fünf lateinischen Distichen über die Kunst zu schweigen. Der Lehrbetrieb der kleinen Lateinschulen richtete sich natürlich ganz ausschließlich auf die Dinge, welche im Landexamen Anerkennung erwarben, eben auf die Fertigkeit, über jeden beliebigen Stoff in tadellosem Latein sich ausdrücken zu können.

Auch der Ruf harter Schulzucht hängt den württembergischen Schulen vor anderen an. Es ist nicht zufällig, daß der philanthropische Verfasser jener oft nacherzählten Historie von dem *collega jubilaeus*, der in seinen 51 Amtsjahren nach mäßiger Rechnung 911527 Stockschläge, 124000 Rutenhiebe, 136715 Handschmisse, 1115800 Kopfnüsse außer anderen kleineren Handreichungen ausgeteilt haben soll (RAUMER, II, 297), seinem Helden den Namen Häuberle giebt und ihn in einem Städtchen Schwabens amtieren läßt. Der Norden fühlte sich damals in seiner Aufklärung und Philanthropie dem zurückgebliebenen Süden sehr überlegen, wie es NICOLAIS Reisebeschreibung auf jeder Seite zeigt.

Ich gehe noch auf das Verhältnis der Gelehrtenschule zur Gesellschaft und die soziale Stellung des Lehrerberufs mit ein paar Bemerkungen ein.

Die Gelehrtenschule steht in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts noch in geringer Schätzung. Die vornehmeren Klassen vermeiden es, ihre Kinder hineinzuschicken, es gilt für anständiger, einen Privatinformator zu halten. Der Adel ist hierin vorangegangen. Während man im 16. Jahrhundert auf allen großen Schulen zahlreiche adlige Namen in den Schülerverzeichnissen findet, beginnen sie mit der großen sozialen Verschiebung zu Gunsten des Adels, die sich im 17. Jahrhundert vollzog, zu verschwinden. Die neue höfische Bildung ist dort nicht zu lernen; klösterliche Schulzucht und Lehre passen

nicht für Männer von Welt; der Adel läßt daher seine Söhne erst durch einen Informator zu Hause erziehen und schickt sie dann mit einem Hofmeister auf eine Ritterakademie oder eine moderne Universität. Das gilt für die katholischen Gebiete nicht minder als für die protestantischen; auch aus den Jesuitenkollegien, die anfangs vom Adel sehr stark waren besucht worden, zieht sich die vornehme Welt zurück. So finde ich in der Geschichte des Komotauer Gymnasiums (Festschrift 1891) erwähnt, daß während 1711 noch 35 Adlige, darunter 3 Grafen unter 339 Schülern waren, um 1751 nur noch 3, und 1773 nur 1 Adliger gezählt wurde. — Dem Adel folgte die bürgerliche Gesellschaft. So bemerkt MICHAELIS (Räsonn. I, 147): es sei jetzt Mode, „daß jeder auch von gar mittelmäßigem Stande seinen Sohn nicht auf Schulen schickt, sondern ihm einen Hausinformator hält", in welchem Stande die Kandidaten der Theologie ihren langen Kandidatenstand zuzubringen pflegten. Es ist bekannt, daß ein großer Teil jener Männer, die um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts eine so hervorragende Stellung im geistigen Leben unseres Volkes einnehmen, KANT, FICHTE, HEGEL, HERBART, SCHLEIERMACHER, VOSS, längere oder kürzere Zeit als Informatoren gedient haben.

Vom Gesichtspunkt der Schule war das sehr unerfreulich. Wir hören öfter bittere Klagen aus Lehrerkreisen darüber, daß den öffentlichen Schulen durch die Privatinformation Abbruch geschehe, was um so empfindlicher war, als die Lehrer durchweg in der Hauptsache auf das Schulgeld angewiesen waren. So klagt REISKE, der in den 60er Jahren an der Leipziger Nicolaischule Lehrer war, über den Druck, der von dorther auf die Schulen und den Lehrerstand ausgeht: „es würde zum besten der öffentlichen Schulen viel beitragen, wenn vornehme Leute mit ihren Kindern nicht so vornehm thun und gegen gemeine Schulen nicht so stolz und ekel sein wollten. So würde auch der Mittelmann und die niedrige Bürgerschaft mit ihren Kindern den gemeinen Schulen mehr zueilen. Aber weil Leute von geehrtem Stande und guten Mitteln den Informator an die Spitze ihres Gesindes stellen, so meint nicht nur der Schuster und Schneider, sondern auch der Holzhacker, daß er es jenen hierin nachthun müsse. So lange man nicht durch gute *leges sumptuarias* dem gräulichen Mißbrauch der Informatoren, der Stadt und Universität mit unbrauchbaren Leuten, mit verdorbenen Studenten überladet, Einhalt thut, und so Reiche als Arme zwinget, ihre Kinder auf die öffentlichen Schulen zu schicken, so lange werden diese verachtet und verabsäumt werden. Kann man die Eltern vermögen, daß sie alle ihre Kinder zur Taufe, zur Kommunion, zur Trauung in die Kirche schicken, ja, warum sollte es dann

unmöglich sein, sie zu bereden, ihre Kinder in die öffentlichen Schulen zu schicken?“ (Progr. d. Nicolaischule zu Leipzig 1893).

Die soziale Stellung der Lehrer richtet sich nach der ihrer Schüler; je vornehmer die Schüler, desto angesehener der Lehrer. Die Hallischen und Göttinger Professoren wußten wohl, warum sie ihre Grafen und Barone besonders zählten und auch wohl besonders setzten. Wird eine Schule von der vornehmen Gesellschaft gemieden, so drückt das auf das Ansehen der Lehrer. Und das mindere Ansehen des Berufs hat wieder zur Folge, daß er von den Bevölkerungsklassen, die die Wahl haben, gemieden wird. Demnach geht im 18. Jahrhundert der Lehrerstand durchweg aus den niederen Ständen, zum guten Teil aus dem geringen Bürgerstand hervor. Auf den Universitäten finden wir zwei Gruppen von Studierenden: Leute, die sich durch staatswissenschaftlich-juristische Studien für das weltliche Amt vorbereiten: sie stammen aus den oberen Schichten der Gesellschaft; und Leute aus beschränkten Verhältnissen, bis herab zur eigentlichen Armut, die sich durch das Studium der Theologie und der Schulwissenschaften für das geistliche Amt und seinen Anhang, das Schul- und Erziehungsfach, vorbereiten. Nach Beendigung des akademischen Studiums tritt der Jurist bei einem Justiz- oder Regierungskollegium ein, um den Dienst zu lernen; der Theolog dagegen sucht als Privatinformator oder Hofmeister oder auch als Schulmeister an einer Lateinschule eine Versorgung bis zu dem ersehnten Übergang in eine Pfarrstelle. Von einigen wenigen Stellen an den großen Stadt- und Landesschulen abgesehen, blieb niemand im Schuldienst länger als er mußte. Allerdings kündigt sich gegen Ende des Jahrhunderts eine Wandlung an, die Wandlung, die sich dann im 19. Jahrhundert vollzogen hat: der Lehrerstand beginnt sich als besonderer Berufsstand vom geistlichen Amt abzulösen, und zugleich nimmt er an Ansehen und Würde zu. Beides hängt, außer mit den Wandlungen in der gesellschaftlichen und politischen Welt, mit dem Aufsteigen des Bürgertums, vor allem mit den neuen geistigen Strömungen zusammen. Der neue Humanismus giebt dem Studium der „Altertumswissenschaften“ eine innere Selbständigkeit und Würde, die den alten „Schulwissenschaften“ abging; hatten diese bloß propädeutischen Charakter und Wert, so nehmen jene als Beschäftigung mit dem höchsten Objekt, der höchsten Erscheinung des Menschlichen, absoluten Wert in Anspruch. Was die Theologie seit dem Durchdringen der Aufkärung an Bedeutung in den Augen der Zeitgenossen verliert, das gewinnen Philologie und Philosophie. Ein Mann wie F. A. Wolf fühlte sich hoch erhoben über Theologie und geistliches Amt.

Dazu kommt die von der Philosophie inspirierte Pädagogik; sie

dringt darauf, daß Erziehung und Unterricht eine besondere Kunst mit besonderer Technik ist, die gelernt sein will: der Theolog mag predigen gelernt haben, aber darum ist er noch kein Erzieher und Lehrer. Man suchte sich zunächst mit der Errichtung pädagogischer Seminare zu helfen, in denen Theologen die für das Schulamt nötige schulwissenschaftliche und praktische Bildung erhalten sollten. Aber mehr und mehr drang die Überzeugung durch, daß der Lehrerberuf den ganzen Mann fordere. Unter diesen Umständen beginnt es allmählich häufiger zu werden, daß junge Leute schon mit dem Entschluß auf die Universität kommen, sich allein dem Studium in der philosophischen Fakultät und dann dem Lehrerberuf zu widmen. So berichtet MICHAELIS schon 1768 (Räsonn. I, 146): „Seit einiger Zeit haben einige, die den seltenen rauhen Vorsatz mitbringen, dereinst Schulleute zu werden, sich bloß auf Schulstudien gelegt, ohne sich mit der Theologie zu beschäftigen". „Bei einigen wirket die bloße Liebe zum Vaterlande oder zu den Schulwissenschaften diesen verdienstlichen Entschluß; bei andern die Furcht vor den symbolischen Büchern, an deren Unterschrift sich jetzt manche, die Theologie studiert haben, stoßen" (III, 164). „Freilich, fügt er hinzu, die Anzahl derer, die so denken oder so handeln, wird gering sein, „so lange die Schuldienste so schlecht dotiert sind und so lange die öffentlichen Schulen nicht von mehreren Kindern der Vornehmen frequentiert werden." Beides hat das 19. Jahrhundert gebracht; der Adel ist in die Gelehrtenschule zurückgekehrt, und der Schuldienst hat an Ansehen und Einkommen so viel gewonnen, daß er jetzt Gleichstellung mit dem juristischen Beamtentum als sein Recht in Anspruch nehmen kann.

Was die Einkommensverhältnisse des Lehrerstandes anlangt, so füge ich darüber noch ein paar Daten hinzu. In einem Bericht des kurmärkischen Oberkonsistoriums vom Jahre 1799 (bei GEDIKE, Ann. I, 10) wird als Minimum an Einkommen für einen städtischen Schullehrer 200, für ein auf gelehrten Schulen und Universitäten gebildetes Subjekt aber 300 Thlr. gefordert, thatsächlich fehlte daran aber bei vielen Stellen noch ein Erhebliches. ZEDLITZ giebt einmal (in der oben S. 77 erwähnten Abhandlung) die Zahl der Lehrer an lateinischen Schulen in Preußen ohne Schlesien auf 600, ihr Einkommen aus öffentlichen Fonds auf 226 209 Thlr. an. Das ergäbe als Durchschnitt 377 Thlr. Für die nächsten Verwandten der Lateinschullehrer, die Dorfschullehrer, wird das Einkommen (GEDIKE, Ann. 13) in einer Tabelle angegeben; von 1650 Dorfschulen in der Mark haben mehr als die Hälfte (861) unter 40 Thlrn. an Einkommen; 594 haben bis 100 Thlr., und nur 195 darüber.

Die Bedeutung der Ziffern zu veranschaulichen, mögen ein paar Angaben über die Höhe des erforderlichen Studentenwechsels dienen. Für Göttingen wird der Durchschnitt von Michaelis (I, 4) auf 300 Thlr. angegeben, was für eine blühende Uuiversität nicht zu hoch gegriffen sei, eine kümmerliche, wo arme Studenten von Konvikten und Stipendien lebten, bleibe freilich weit dahinter zurück. Zu Halle wurde in den 80er Jahren ein Administrationskollegium eingerichtet, dem die Studenten oder deren Eltern den Wechsel zur Verwaltung übergeben könnten. Die bei Schrader (II, 522) abgedruckten Voranschläge bewegen sich in sechs Stufen zwischen 150 und 500 Thlrn.; doch ist die erste als unzureichend schon durch vorausgesetzten Erlaß des halben Kollegienhonorars bezeichnet. In studentischen Angaben (Schrader, I, 593) werden 200—300 Thlr. als knapper, 400—800 als ganz gewöhnlicher, 1000 als nicht seltener Wechsel bezeichnet; einzelne gäben auch 6000 bis 8000 Thlr. aus.[1]

Man sieht, das durchschnittliche Einkommen eines studierten Lehrers geht hiernach über den mittleren Jahresverbrauch eines Studierenden nicht erheblich heraus. Übrigens ist auch das Einkommen der Universitätslehrer ein sehr mäßiges. Nach der Übersicht bei Schrader (II, 525) bezogen die Hallischen Professoren 1787 aus öffentlichen Kassen: 5 Theologen 1789 Thlr. 24 Gr. (von 616 bis herab zu 100), 4 Juristen 2032 Thlr. (1000—282), 4 Mediziner 1250 (600 bis 100), 6 Philosophen 3950 Thlr. (1200—100). Alle zusammen also nicht mehr, als ein Herr von Stande, der sich als Studierender auf großem Fuß einrichtete, in einem Jahre durchbringen mochte.[2]

[1] Zum Vergleich auch eine Angabe aus Süddeutschland: Will giebt 1795 für Altdorf 300 fl. als notdürftigen, 400 als genügenden, 500 als reichlichen Wechsel an.

[2] Als ein Zeichen der Schätzung und Stellung der Schule sind auch die Schullokale von Bedeutung. Die großen Landes- und Stadtschulen sitzen meist noch in den alten, im 16. Jahrhundert überkommenen Klöstern. Die kleineren sind irgendwie untergebracht, wohl fast ausnahmslos in Räumen, die uns heute völlig unzureichend, ja unerträglich vorkommen würden; Neubauten aus dem 17. und 18. Jahrhundert gehören zu den Seltenheiten. Die Friedrichs-Werdersche Schule in Berlin, um ein Beispiel zu geben, wurde bei ihrer Errichtung 1681 im Werderschen Rathaus untergebracht; dies Haus diente außerdem: als Rathaus, Kirche, Gerichtsstube, Stadtkeller, Gefängnis, Brotscharren und Folterkammer. 1780 befanden sich darin neben der Schule das Oberaccisegericht, das Obermedizinalkollegium und Räume für die Stadtgerichte; dazu mehrere Montierungskammern. Auf des Direktors dringende Bitte um ein eigenes Lokal reskribierte Friedrich II., daß das jetzt unmöglich angehe und er ein neues Haus nicht bauen könne, aber die Montierungskammern räumen lassen wolle (Gedike, Ann. I, 494). Freilich die Universität Halle hatte auch noch kein eigenes Gebäude; sie erhielt es erst 1834.

Für die soziale Schätzung eines Standes kommt nicht allein die Höhe des Einkommens, sondern auch die Art seiner Vereinnahmung in Betracht. Der Schullehrer ist auch in dieser Hinsicht nicht günstig gestellt. Ein großer Teil seines Einkommens fließt aus Schulgeld, das oft nur mit Mühe von den Kontribuenten zu erlangen ist. Ein anderer Teil ist durch den niederen Kirchendienst zu erwerben. Wie der Dorfschullehrer zugleich Küster ist, so steht auch der Lateinschullehrer mit einem Fuß im Kirchendienst; er führt die Schüler nicht nur zu allen Gottesdiensten in die Kirche, sondern bei Begräbnissen und Hochzeiten wohl auch in die Häuser, um mit dem Singechor bei der Feier mitzuwirken, wofür ihm denn mit der Darreichung von Geschenken gedankt wird. Allerdings muß man sich hierbei, um die Dinge nicht in falschem Licht zu sehen, erinnern, daß auch das geistliche Amt zum großen Teil auf ähnliche Einkünfte angewiesen war. So berichtet Semler in seiner Lebensbeschreibung (I, 166) aus Altdorf, wo er 1751 Professor war, daß dort auch die Theologieprofessoren, die alle drei zugleich Prediger waren, sehr häufig aus den Lektionen zu Taufen und Begräbnissen abgerufen wurden: auch sie erhielten für die Leistungen ihre Accidenzen, und zwar meist in Naturalien, Fleisch, Gemüse, Butter, Eier, Bier u. s. w., von denen sie ihren Haushalt bestritten und übrig hatten, so daß sie davon verkauften. Ebendort wird erzählt (S. 35ff.), wie auf der Schule zu Saalfeld in den drei oberen Klassen, die Semler vom 12.—16. Lebensjahr absolvierte, neben ihm erwachsene junge Leute von doppeltem Lebensalter saßen, die als Chorschüler um des Unterhalts willen blieben, bis sich ihnen etwa eine Kantor- oder doch Küsterstelle aufthat; welche Schüler denn der Sittlichkeit und der Disziplin ebenso wenig als dem Unterricht förderlich waren.

Das Schlimmste war die Kurrende und die Umgänge mit dem Singchor. Sie führten den Lehrer in Situationen, die bei veränderten Zeitverhältnissen und Anschauungen über die Maßen peinlich waren. So wird aus Wittenberg berichtet, daß hier bis zur Besetzung der Stadt durch die Franzosen im Jahre 1806 zweimal im Jahr, zu Weihnachten und Ostern, ein Singumgang stattfand. Sämtliche sechs Lehrer der Lateinschule durchzogen mit dem Singchore, zu dem übrigens auch Studenten gehörten, die ganze Stadt. Wenn der Weihnachtsumgang am zweiten Feiertag von der Kanzel öffentlich abgekündigt und die Gemeinde zur Wohlthätigkeit gegen die armen Lehrer, die sich das ganze Jahr mit der rohen Jugend herumplagen müßten, ermahnt worden war, so versammelten sich am dritten Feiertag vormittags 11 Uhr die Lehrer in der Wohnung des Rektors und die Choralisten zu gleicher Zeit in dem Zimmer der ersten Klasse, jene wurden mit

einem Glas Wein und Christstollen bewirtet, diese mit Bier. Mit dem Schlag zwölf fing man am Rathause an, sang dann zunächst vor der Kapelle und der Wohnung des Generalsuperintendenten und hierauf vor den übrigen Häusern der Stadt. Beim Gregoriussingen fing man schon um 9 Uhr an, den ganzen Tag. In den meisten Häusern empfing man einen oder zwei Groschen, vom Rat einen Thaler, vom Rektor der Universität zwei. Den Ertrag teilten am Ende Lehrer und Schüler. — Als im Jahre 1745 der Rektor Hiller, Adjunkt der philosophischen Fakultät und später (seit 1750) Professor des Naturrechts, sich der Führung des Umgangs entzog, wurde dies von dem Generalsuperintendenten Hofmann mit Mißfallen bemerkt und, vielleicht nicht mit Unrecht, als Hochmut ausgelegt. Jener wurde bei dem Konsistorium in Dresden angezeigt, und ihm half weder die Berufung auf seinen Gesundheitszustand, noch auf seine akademische Stellung: er wurde angewiesen, sich seinen Amtspflichten nicht zu entziehen, auch in der Kleidung wie ein Schulmann sich zu tragen; er hatte durch buntseidene Strümpfe und ungeeignete Perrücke den geistlichen Herrn zum Zorn gereizt. Seit 1806 sammelte ein Bote die Gaben ein und erst 1826 wurde die Einnahme durch ein Fixum aus der Stadtkasse ersetzt (Spitzner, 108 ff.). Über den gleichen Brauch im Braunschweigischen berichtet Koldewey, II, xc. In Helmstedt zog z. B. am Gregoriustag die ganze Schule „mit einer anständigen Vokalmusik“ durch die Stadt, „das nach Belieben gereichte Geld wurde *aequaliter* unter die Lehrer geteilt“. Erst 1779 weigerte sich der neue Rektor mit dem Konrektor, an dem „unanständigen“ Umzug teilzunehmen, die drei unteren Kollegen waren aber anderer Meinung.

Man versteht die Geringschätzung, die auf einem Amt liegen mußte, das in so peinliche Situationen führte. In anonym erschienenen Briefen über Schulpforta (Berlin 1786, S. 50) heißt es: „jeder Thor in einem Überschlägelchen, der aus zehn Postillen seinen Kanzelmonolog mit Angst und Not kaum zusammenzuraspeln gelernt hatte, wie brüstete er sich nicht, wenn ihm der alte Rektor zur linken Hand gehen mußte. Und kaum, daß man den Leuten, die sich den ganzen Tag mit der peinlichsten Arbeit beschäftigten, die nebst dem Bauer fast die einzigen im Staate sind, an denen der Fluch: im Schweiß des Angesichts ihr Brot zu essen, so eigentlich in Erfüllung geht, kaum daß man ihnen dieses so sauer zu erwerbenden Brots genug zur Stillung ihres Hungers gab und noch giebt.“ J. H. Voss äußert sich wiederholt bitter über die Schätzung des Schulamts, die sich darin ausspreche, daß der Schulmeister zwischen dem letzten Dorfgeistlichen und dem Küster und

Totengräber rangiere. Als er in Eutin bei dem Leichenbegängnis des Fürsten neben dem Kammerdiener seinen Platz angewiesen erhielt, weigerte er sich, mitzugehen.[1]

Hier mag übrigens noch dies hinzugefügt sein, daß auch das akademische Lehramt sehr weit von der hohen Schätzung entfernt war, die es im 19. Jahrhundert erreicht hat. Besonders gilt das von der philosophischen Fakultät, daher der Übergang aus ihr in die vornehmeren Professuren der oberen Fakultäten im 18. Jahrhundert noch häufig vorkommt. Wie das Studium in der philosophischen Fakultät propädeutischen Charakter hat, so auch das Lehramt; es steht an der Spitze des Schulmeistertums. Damit ist gegeben, daß es für die oberen Gesellschaftsklassen wenig anziehendes hat, und daß also die Professoren meist aus den unteren Gesellschaftsklassen herstammen, man denke an Männer wie KANT und FICHTE, GESNER und HEYNE. So bemerkt

[1] Unter der Regierung Friedrichs I. erhielten in Preußen die Gelehrtenschullehrer zum erstenmal einen offiziellen Rang. Eine Verordnung von 1700 (erneuert 1704) bestimmt, daß die Rektoren der Provinzial-(Landes-)Schulen vor den Diakonen und Landpredigern rangieren, der erste Lehrer an großen Schulen in kgl. Residenzen soll gleichen Rang mit den städtischen Diakonen, der zweite mit den vorstädtischen Predigern, der dritte mit Dorfpredigern haben (MÖLLER, Progr. d. altstädt. Gymn. in Königsberg 1848, S. 19). — Zur Illustration der Einkommensverhältnisse mag hier die Nachweisung über die Einnahmequellen der Lehrer am altstädt. Gymnasium zu Königsberg i. Pr. vom Jahre 1808 angeführt sein (nach MÖLLER, Progr. von 1848):

	Rektor	Prorektor	Konrektor	Kantor	Koll. I. u. II.	Koll. III. u. IV.
	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.
Gehalt	138	77	60	80	55	55
Legate	27	28	28	21	32	23
Accisevergütung . .	11	11	11	11	11	11
Leichengefälle . .	ca. 50	ca. 30	ca. 30	ca. 100	ca. 42	ca. 42
Vom gregor. Circuit	ca. 10	ca. 10	ca. 10	ca. 10	ca. 10	ca. 10
Holzgeld	120	—	$52^1/_2$	70	—	40
Schulgeld	ca. 640	ca. 590	ca. 590	ca. 40	420	ca. 315
	ca. 996	ca. 746	ca. $781^1/_2$	ca. 332	ca. 570	ca. 496

Dazu kommt für die meisten freie Wohnung und für einige etwas Holz. Der Kantor hat dazu noch: Gehalt vom Pauperhause 11, von den drei Circuiten ca. 18, vom Spruchbeten ca. 100 Thlr. Man sieht, das Schulgeld bildet weitaus den Hauptteil des Einkommens. Bei guter Frequenz (1808 waren es über 400 Schüler, und das Schulgeld war in wenig Jahren zweimal erhöht worden) bot es ein verhältnismäßig gutes Einkommen. Sank die Frequenz (sie hatte vor 30 Jahren unter 100 Schülern betragen), so war die bittere Not vor der Thür.

Meiners (II, 10ff.): „Ein Teil der akademischen Lehrer besteht aus Söhnen von Professoren, die der Beschäftigung ihrer Väter folgen; die übrigen, welche durchgehends die größte Zahl ausmachen, sind entweder von niedriger Herkunft, oder wenn auch aus guten, so doch nicht wohlhabenden Familien. Die meisten Professoren genossen daher auf Schulen und Universitäten öffentliche Wohlthaten oder halfen sich mit Unterricht durch.“ Da die Besoldungen gering, die Honorarien unzureichend und ungewiß seien, auch die wenigsten Vermögen erheirateten, so blieben sie meist in drückender Lage, die ihnen ein Übermaß von Arbeit auferlege. Die Folge sei, daß sie in der Welt sich gar nicht sehen lassen könnten. „Die überfleißigen Gelehrten sehen andere Menschen so wenig, daß sie in Rücksicht des geselligen Lebens beständig eine Art von Halbwilden bleiben; es fehlt noch viel daran, daß der größte Teil der akademischen Gelehrten aus Männern bestünde, die man außer ihrem Kreise in gemischte Gesellschaft führen könnte, ohne daß sie Anstoß oder Stoff zum Lächeln gäben.“

Allerdings, bemerkt Meiners, habe sich in der letzten Zeit eine Wandlung vollzogen, „der gelehrte Stand hat sich gehoben, die höheren Stände herabgelassen und über die Kluft, die sonst beide trennten, haben sich mehrere Mitteilungslinien gebildet“. Und ohne Zweifel hat er auch hierin richtig gesehen. Philosophie und Wissenschaft, Poesie und Litteratur hatten seit der Mitte des Jahrhunderts in raschem Siegeslauf sich selber und ihren Trägern neues Ansehen gewonnen. Und dieses Ansehen kam dann auch dem Amt zu gute. Ein Name wie Kant hob die ganze Königsberger Universität aus ihrer Dunkelheit hervor. So hob F. A. Wolf die Philologie und mit ihr die Schulen und Schulmeister empor.

Zum Schluß bemerke ich, daß gleichzeitig mit der Loslösung des Lehramts als eines besonderen Lebensberufs vom geistlichen Amt auch die Loslösung des Schulregiments vom Kirchenregiment sich anbahnte. Die Reformation hatte das Kirchen- und mit ihm das Schulregiment an den Staat gebracht; aber eben dies war die Ursache, daß die Verwaltung des Schulregiments in den Händen der kirchlichen Behörden geblieben war. Wenn auch hin und wieder ein nichtkirchlicher Beamter, etwa ein Professor der Eloquenz, wie Schrader in Helmstedt oder Gesner in Göttingen, mit der Schulaufsicht und Lehrerprüfung betraut worden war, so war das doch Ausnahme; regelmäßig lag das Schulregiment in geistlichen Händen; die Konsistorien übten die Schulaufsicht und die Lehrerprüfung. Erst gegen Ende des Jahrhunderts beginnt die Loslösung. Die Schulpolitik der Regierungen traf hierin mit den Forderungen der Lehrer zusammen. Auf jener Seite

ist es, neben der allgemeinen Neigung zur Ausdehnung der direkten Staatsregierung, das Mißtrauen in die Befähigung und den Willen der Geistlichen, ernstlich das Werk der Aufklärung und der Schulreform zu fördern, man denke an Friedrichs d. Gr. Gesinnung gegen die Pfaffen und an seines Ministers Zedlitz' Glauben an die Pädagogik Basedows. Auf der Seite der Lehrer wirkt in gleichem Sinne die Empfindung, daß die Unterstellung unter das geistliche Schulregiment eine Minderung der Standesehre bedeute; man wünschte aus der Stellung von Geistlichen zweiter Klasse zur Stellung des Staatsbeamtentums aufzusteigen und die Schulaufsicht in die Hand von Standesgenossen gelegt zu sehen. So kam es in Preußen zu der oben (S. 91) erwähnten Errichtung einer obersten staatlichen Behörde für das gesamte Schulwesen, des Oberschulkollegiums, in dem nun auch Schulmänner, die Rektoren Gedike und Meierotto, neben Ministern und Oberkonsistorialräten Platz nahmen, wie gleichzeitig die Pädagogen Campe und Trapp in dem braunschweigischen Schuldirektorium. Freilich hatten beide Behörden nicht lange Bestand. Aber die Richtung auf die Selbständigkeit der Schule gegen die Kirche blieb und hat sich im 19. Jahrhundert durchgesetzt. Das Allgemeine Landrecht (1794 publiziert) stellt als allgemeines Prinzip an die Spitze des von der Schulverwaltung handelnden Teils den Satz: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates. Alle öffentlichen Schulen stehen unter Aufsicht des Staates und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben unterwerfen. Die Lehrer bei den Gymnasien und anderen höheren Schulen werden als Beamte des Staates angesehen" (A. L.-R. im 12. Tit. des II. Teils §§ 1, 9, 65). — Übrigens mag auf die Verstaatlichung des Schulregiments auch der Vorgang in den katholischen Ländern nicht ohne Einfluß geblieben sein; hier war das höhere Schulwesen durch Aufhebung des Jesuitenordens, der es bisher als selbständige Korporation verwaltet hatte, der Staatsregierung als Erbe in die Hände gefallen, wovon auch der preußische Staat durch seine katholischen Provinzen unmittelbar berührt wurde.

So sind überall die Anfänge tiefgreifender Wandlungen zu erkennen. Das 19. Jahrhundert brachte die Durchführung. Der große Zusammenbruch des alten Staatswesens machte auch auf diesem Gebiet für den Neubau Raum. Freilich waren es nicht die alten Baumeister, die ihn ausführten. An die Stelle der Pädagogen der Aufklärung traten die Pädagogen des neuen Humanismus.

Den allgemeinen Darlegungen schließe ich auch hier ein paar Lebensbilder an, die das Schüler- und Gelehrtenleben der Zeit *in concreto* zeigen.

Den Anfang mag Joh. Heinr. Voss machen, der Mann, in dem sich die Tendenzen der Aufklärung und des Neuhumanismus auf eigentümliche Weise verbinden. Die vortreffliche Biographie von W. Herbst gewährt in seine Schüler- und Lehrerlaufbahn erwünschte Einsicht. Geboren ist Voss 1751 im Lande Mecklenburg; sein Großvater war noch Leibeigener gewesen, dann freigelassener Rademacher; sein Vater, in der Jugend Kammerdiener, hatte zu Penzlin ein Wirtshaus, geriet aber später durch den Krieg in Verarmung. Nachdem unser Johann Heinrich in der „Klippschule“ das ABC gelernt hatte, besuchte er die Stadtschule zu Penzlin (1759—1765). Er lernte hier außer den Elementen bei dem Rektor Struck, dem er ein dankbares Andenken bewahrte, mit den Honoratiorenkindern und einigen Pensionären des Rektors das Lateinische, seine poetischen und prosaischen Spezimina waren der Stolz des Lehrers. Griechisch wurde zwar in der Schule nicht getrieben, aber Voss erlernte es autodidaktisch aus Wellers Grammatik. Von 1766—1769 besuchte er das Gymnasium zu Neubrandenburg, wo der Rektor Dankert mit einem Kantor und Baccalaureus das Schulregiment führte. Latein war auch hier die Hauptsache, eine Menge Autoren wurden nebeneinander gelesen und fleißig der Stil geübt. Eine wöchentliche Stunde wurde auf die Erlernung des Griechischen, mit Hilfe der Grammatik und des neuen Testamentes, gewendet. Der neue Kantor Bodinus fügte dazu seit Herbst 1766 Plutarchs Schrift über Erziehung in zwei Stunden; zehn Jahre später wird auch Xenophon und Aelian erwähnt. Außerdem wurde Logik, Religion und seit 1767 Mathematik in einer Stunde wöchentlich getrieben; dazu Französisch fakultativ bei einem Sprachmeister. Die Jugend, mit der ihr eigenen Divination für das, was die Zukunft hat, eilte mit spontanem Eifer dem Schulbetrieb voraus; unter Voss' Anführung wurde eine griechische Sozietät unter den Schülern gegründet. Die zwölf Mitglieder schafften durch Beiträge die nötigen litterarischen Hilfsmittel an, der Apotheker von Penzlin kam mit einem Wörterbuch zu Hilfe, das sich unter seinem Dütenpapier fand. Aus den Strafgeldern wurden deutsche Dichter gekauft.

Als die Schule durchlaufen war, nötigte die Armut unseren Freund, eine Hauslehrerstelle in einer benachbarten adligen Familie anzunehmen. Die $2^1/_2$ Jahre demütigender und knauserig bezahlter Dienstbarkeit hinterließen in seinem Gemüt einen nachhaltigen Haß gegen Junker und Pfaffen: ein schnödes, verächtliches Land nennt er seine Heimat,

„ohne alles Gefühl für Adel, als den, den man erbt; und unter diesem das Pfaffengezücht mit dem Basiliskenauge, das alles, was nicht giftig ist wie sie, zu töten umherblickt.“ Die Poesie brachte Erlösung; Boie in Göttingen, dem ein paar Gedichte von ihm in die Hände gekommen waren, vermittelte den Übergang nach Göttingen. Drei Jahre (1772—75) hat Voss hier, nachdem er das anfangs nebenher getriebene Brotstudium der Theologie ganz bei Seite geworfen, der griechischen und der neu erwachenden deutschen Litteratur gelebt. In der deutschen Dichtung war Klopstock das vergötterte Vorbild des jugendlichen Kreises, dem Voss durch Boie zugeführt wurde, und dem auch die Brüder Stolberg beitraten: ein erstaunlicher Wandel der Verhältnisse, den die junge deutsche Litteratur herbeiführte, von der Ankershagener Dienstbarkeit zur bundesbrüderlichen Freundschaft mit den Reichsgrafen von Stolberg. In den klassischen Studien war Heyne der anfangs hochgeehrte Führer. Voss, der auch Mitglied des Seminars wurde, studierte vorzüglich Homer und Pindar, überall, wie der Lehrer, auf die poetische Aneignung mehr als auf die technisch-philologische Behandlung bedacht; die metrische Übersetzung war ihm Probe und Frucht des Verständnisses. Der anfängliche Enthusiasmus für Heyne kühlte sich aber ab, als dieser die deutschen Poesien des Schülers nicht ebenso bewunderte, wie die Hainbundgenossen; 1774 wurde Voss mit Hölty *pigritiae causa* aus dem Seminar ausgeschlossen. Vermutlich hat es den Verächter des „Scholiastenruhms“ nicht sehr gekränkt; der junge Litteratenstolz wird sich über die Mißachtung des zünftigen Gelehrtentums bald getröstet haben. — 1775 verließ er Göttingen und zog nach Wandsbeck, dem Wohnsitz von Matthias Claudius. Da aber auf Poesie und Übersetzerarbeit einen Hausstand zu begründen doch etwas bedenklich schien, so sah sich Voss nach einem Amt um; er faßte das eben erledigte Rektorat in Neubrandenburg ins Auge und unterzog sich zu dem Ende einem Examen vor dem Superintendenten. In der Prüfung, die im Hause des Examinators abgehalten wurde, hatte Voss zuerst eine theologische Frage zu bearbeiten: ob die Zurechnung der Sünde Adams mit Gottes Weisheit und Güte könne verglichen werden? worauf mit nein antwortend Voss leider das Unrichtige traf; sodann hatte er eine lateinische Abhandlung über die Pflichten eines Rektors und eine lateinische Elegie „über einen hoffnungsvollen Jüngling“ anzufertigen, sowie endlich eine Analysis der neun ersten Verse aus Jesaias zu geben. Die griechische Prüfung wurde ihm erlassen, weil er schon öffentliche Proben seiner Kenntnisse abgelegt habe. Voss sagt: er wisse nicht, welche der Superintendent gemeint habe, aber das wisse er, daß jener nicht im stande gewesen

sei, dergleichen Proben abzulegen. Die Bewerbung schlug fehl, der Dichterruhm war hier vielleicht keine Empfehlung. Und nicht besser ging es bei der Bewerbung um das Konrektorat in Hamburg. Voss hatte nun doch den Mut, auf den Musenalmanach sein häusliches Glück (mit Ernestinen, Boies Schwester) zu gründen. Daneben gediehen die griechischen Studien, vor allem wurde die Homerübersetzung gefördert.

Im Jahre 1778 nahm er die Wahl zum Rektor der kleinen Schule zu Otterndorf im Lande Hadeln an. Die Stelle brachte etwa 350 Thlr. und Wohnung. Neben ihm lehrten ein Konrektor und ein Lehrer. Der Rektor hatte den ganzen Unterricht der ersten Klasse; 14—16 Knaben im Alter von 12—18 Jahren waren in den alten Sprachen, von den Elementen bis aufwärts zu Tacitus, zu unterrichten. Im Griechischen, wo bisher nur das N. T. war gebraucht worden, führte er den Homer ein; dafür wurde das Lateinschreiben beschränkt. Voss ist kein Freund davon. „Eigentlich, sagt er in einem Promemoria zur Verbesserung der Otterndorfer Schule, lernen wir die lateinische Sprache, nicht um das Vergnügen zu haben, das was wir deutsch gedacht, auch mit lateinischen Redensarten bezeichnen zu können, sondern um die vortrefflichen Schriftsteller, die ihre sehr bildsame Sprache nach dem Muster der griechischen, der schönsten, die je geblüht hat, zum feinsten Ausdruck edler und reizender Gedanken ausgebildet haben, zu studieren und durch Entwickelung der verborgensten Tugenden ihrer Kunst, die ein leichter Schleier von Nachlässigkeit verhüllt, unser eigenes Gefühl für das Wahre und Schöne zu schärfen. Wenn das nicht wäre, so hätten die neueren Erzieher, wie sie sich nennen, vollkommen recht, welche, selbst in der alten Litteratur verwahrlost, gleich dem schwanzlosen Fuchs in der Fabel, den patriotischen Rat erteilen, das wenige Brauchbare der Alten aus Übersetzungen zu erlernen und sich hauptsächlich zu nützlichen, d. i. erwerbenden Mitgliedern des Staates, denn von Veredelung der Menschheit ist nicht die Rede, und was sonderbar dagegen absticht, zu Jesuitenlatein plappernden Papageien vorbereiten. Des angeführten Zweckes willen wäre es wohl nicht nötig, uns mit lateinischen Exerzitien zu plagen oder es müßte ebenso nötig sein, auch die von Ernesti und jedem denkenden Schulmann verlachten griechischen und hebräischen Exerzitien wieder einzuführen.“ Aber Latein ist die Sprache der Gelehrsamkeit, auch werden bei vielen Gelegenheiten, Prüfungen u. s. w., noch lateinische Abhandlungen gefordert; „ob nun diese Einrichtung an sich so gar heilsam sei, dass ihre allmähliche Verjährung uns mit einer neuen Barbarei bedrohe,“ kann dahin gestellt bleiben; solange sie besteht,

bleibt für die Schule freilich Übung im Lateinschreiben Bedürfnis (Herbst II, 330). Ein von ihm entworfener Stundenplan hat folgende Gestalt: 10 St. Latein, 4 St. Griechisch und eine für das N. T., 3 St. für Deutsch (Autoren, Aufsätze, Logik), je 2 St. für Geschichte, Geographie und Religion. Dazu 2 St. Hebräisch. — Neben der Schule gedieh die Odysseeübersetzung, 1781 konnte sie gedruckt werden.

Im Jahre 1782 wurde Voss an die Stadtschule zu Eutin, eine Anstalt von ähnlicher Verfassung, berufen; er hat sie 20 Jahre lang regiert. Er hatte auch hier, wenigstens anfangs, den ganzen Unterricht in der Oberklasse, in der etwa 10—15 Schüler von 12—20 Jahren saßen. Das Einkommen der Stelle berechnet er 1790, außer Wohnung, sechs Fuder Holz und Weide für zwei Kühe, auf 300 Thlr. Gehalt und etwa 64 Thlr. Schulgeld, dazu kann Privatunterricht in den neueren Sprachen 128 Thlr. bringen. Er erhielt 200 Thlr. Zulage. Nicht uninteressant ist die Rede, womit er das neue Amt antrat (abgedruckt in Voss' Kritischen Blättern, II, 1—12). In den leidenschaftlichsten Worten verwirft er die alte Schulpraxis. „Nach dem Zeugnisse unserer Väter und Zeitgenossen waren und sind die meisten Schulen Deutschlands so wenig Pflanzgärten des gemeinen Wesens, daß sie fast wie bei ihrer ersten Gründung nur auf die rohe Bildung scholastisch spitzfindelnder und Küchenlatein plaudernder und singender Klosterbrüder abgezweckt scheinen. So eingeschränkt nicht nur, sondern so getrennt auch von allem, was unser Zeitalter, unsere Aufklärung, unsere Sitten, Geschäfte, Wünsche und Bedürfnisse erfordern, waren und sind jene mönchischen Pflanzgärten: die grauenvollen Überbleibsel jener gotischen, von Wahn und Dünkel eingezwängten Jahrhunderte, da Gelehrte, Geistliche und Schreiber noch mit einem Wort bezeichnet wurden. Fast allgemein herrscht der Unfug, daß man beinahe den ganzen Schulunterricht auf dasjenige einschränkt, was die Leute lateinische Sprache nennen: auf eine Fertigkeit, deutsche Begriffe nach deutscher Art umfaßt und geordnet, durch lateinische, aus Schriftstellern von ganz verschiedenem Alter, Ton, Schreibart und Gehalt zusammengestoppelte, nach den äußerst mangelhaften und zum Teil gar seltsamen Regeln der *Syntaxis ornata*, ohne Rücksicht auf Nachdruck, Wohlklang und Zeitmaß gestellte Redensarten auszudrücken. Welchen stärkeren Beweis von der Nichtigkeit unseres so oft gerühmten aufgeklärten Zeitalters wird die klügere Nachwelt anführen können als diesen: Jene prahlerischen Nachahmer und Übertreffer der Alten, die alle Schätze der griechischen und römischen Weisheit erobert und vermehrt zu haben sich rühmten: diese zwangen und ließen sich zwingen, beim Unterricht der Deutschen das erste, was geschehen mußte und bei allen

gebildeten Völkern geschah, das Studium ihrer Muttersprache zu verabsäumen, ja zu verspotten und dafür in einer fremden, ausgestorbenen, für ganz andere Begriffe, Kenntnisse und Meinungen geschaffenen Sprache zu lallen. — Ich darf den Einwohnern Eutins und mir selbst Glück wünschen, daß Wahrheiten, die man anderswo noch predigen muß, kaum predigen darf, hier schon ausgeübt werden. Man beruft hier Lehrer fürs Leben.“ — Könnte man hiernach beinahe denken, die Eutiner hätten ein Philanthropinum errichtet und Voss zum Leiter desselben erkoren, so werden wir durch das Schlußwort an die Schüler erinnert, daß es sich um eine im Sinne des Göttingischen Humanismus reformierte und zu reformierende Lateinschule handelt; es lautet: „Lernet vor allen Dingen die Sprache eures Vaterlandes, wenn ihr eurem Vaterland nützen wollt.“ Freilich sie allein genügt nicht. „Lernt die Sprache der Ausländer, die euren Geist zu nähren, euer Herz zu bilden vermögen. Lernt die Sprache des Römers, die noch jetzo die gemeinsame Sprache der Weisen Europas ist; noch jetzo erfordern mancherlei Bedürfnisse eine Kenntnis ihrer verborgensten Eigenheiten und Reize, mit der sorgfältigsten Übung im Reden sowohl als Schreiben vereinigt. Faßt Mut, nicht bei dem gewöhnlichen Deutschlatein stehen zu bleiben. Lernt die griechische Sprache. Zwar sollt ihr sie weder schreiben noch reden: aber sie ist die Mutter der lateinischen und man muß ihr nicht wenig schmeicheln, wenn man die Gunst der Tochter gewinnen will; auch sagt man ihr nach, sie sei weit schöner als ihre Tochter, wenigstens habe sie noch viele Schätze verborgen, die sie jener nicht zur Aussteuer mitgab.“

Die Summe seiner gymnasialpädagogischen Anschauungen hat Voss später noch einmal in einer ausführlichen Kritik des von Wismayr entworfenen bayerischen Organsiationsplanes von 1804 dargelegt (Krit. Blätter II, 13—62). Die Aufgabe der Gelehrtenschulen bezeichnet er hier so: „sie sollen den Geist edler Menschen (Humanität) bilden durch rein menschliche Wissenschaften und Empfindungen *(humaniora)*. Dazu führen die Muster der vollendeten Bildung, die der Grieche und der griechisch gebildete Römer aufstellte. Sie mit ihren unendlichen Kenntnissen zu verstehen und empfinden, lernt man die alten Sprachen, die schon für sich, als die schärfsten und feinsten Abdrücke des lebendigsten Geistes sorgfältigen Fleiß verdienen. Die obere Gelehrtenschule oder Akademie, indem sie die menschliche Bildung fortsetzt, erteilt zugleich die für das Leben notwendigen Fachkenntnisse. Sichere Erfahrung zeigt, daß ein gehöriges Studim der Klassiker den lautersten Wahrheitssinn“ (durch einen ominösen Druckfehler steht in der Ausgabe: lautesten), „das richtigste Schönheitsgefühl, die vielseitigste Bildung

befördere; daß ein mit griechischen Ideen genährter Geist auch die Bedarfswissenschaften empfänglicher begreife und geschickter, fruchtbarer anwende. Alle Männer, welche das Vaterland und das Ausland ehrt, haben klassischen Geist, entweder aus der Quelle oder aus Ableitungen geschöpft. So viel günstige Umstände, als durch welche in Griechenland die höchste Kultur, die Blüte des Menschenadels, sich entwickelte, möchten schwerlich wieder zusammentreffen. Die neuere Zeit giebt viel Neues zu sehen, was die Alten zu sehen sich gefreut hätten; altertümliche Ansichten giebt sie nur Zöglingen des Altertums, welches mit Augen des Geistes sah. Der moderne Forscher und Darsteller muß, um aus Anlage Trefflichkeit zu erziehen, gleich dem modernen Künstler, die Antike studieren. Wo in der neueren Weltgeschichte das Studium der Alten aufhörte, da entstand barbarische Finsternis, wo es wieder begann, da entstand Aufklärung"; wie dann aus der Geschichte bewiesen wird. — Jener Wismayrsche Plan scheint nun Voss nicht auf dieses Ziel angelegt, sondern vielmehr darauf, die Schüler für die Humanität gänzlich zu verderben und dagegen Zuneigung für den kleinlichen, erwerbsüchtigen, eigennützigen Geist des Zeitalters zu erwecken. Voss wittert die „hierarchische Hydra" darin und bekämpft sie in dem ihm eigenen polternden und rechthaberischen Ton. Was Wismayr anlangt, so befand sich Voss in einer Täuschung, wenn er ihn hierarchischer oder jesuitischer Gelüste verdächtigte; er gehörte, wie unter dem Regiment Montgelas' selbstverständlich war, der josephinischen Aufklärung an, wie man des weiteren aus seiner Selbstbiographie (1857) ersehen kann. In gewissem Sinn stieß aber allerdings Voss in jenem Plan mit der jesuitischen Pädagogik zusammen; wie alle Reformer der katholischen Aufklärung, so hält auch Wismayr an dem straffen Schulregiment der Jesuiten fest. Voss' Bemerkungen gegen jene einschnürende, die individuelle Thätigkeit unmöglich machende Schuldisziplin verdienen hier noch einen Platz. Er sagt: „Geboten werden die Lehrbücher, geboten wird für jede Klasse von Kenntnissen der bestimmte Zeitraum eines Jahres. So nach der Schnur würde man selbst Tiere schlecht abrichten. Rechtschaffenen Lehrern der altertümlichen Humanität genügt die allgemeine Anweisung eines Schulkundigen, was und welche Klassen von Schriften und in wieviel Stücken gelesen werden soll. Die Ausführung zu leiten gebührt dem Hauptlehrer, der, einem schulkundigen Kollegium verantwortlich, mit einer nicht zu beschränkten Vollmacht das Was und Wie nach den Umständen zu ordnen hat. Wie dieser die Anlagen und Fertigkeiten der Lehrer sowohl als der stets wechselnden Schüler kennt, so bestimmt er in dem angewiesenen Umfang des Schulplans, was jetzt

das Bedürfnis, jetzt die Gelegenheit, jetzt die Aufmunterung zu verlangen scheint.“

Über Voss' Wirksamkeit in der Schule lasse ich zwei seiner Eutiner Schüler berichten.[1] Den Mittelpunkt seines Unterrichts bildeten die alten Sprachen. Gelesen wurde im Griechischen Homer, Theokrit, Aeschylos, Sophokles, Pindar, Lucian, Xenophon; im Lateinischen Virgil Horaz, Tibull, Ovid, Terenz, Plautus, Cicero, Livius, Tacitus, nicht alle auf einmal, aber viele gleichzeitig. Das N. T. fehlte; Voss äußert sich selbst über die Ursache (ebendort, 309): „Bloß Grammatik und das N. T. zu treiben wäre zwecklos; es versteht keiner, der nicht die Sprache desselben mit der rein griechischen vergleichen und dadurch die Grenzen des fremden Einflusses bestimmen kann. Überdies sind die Griechen die besten Lehrer fast aller menschlichen Weisheit und Anmut.“ — Bei der Erklärung wurde zunächst Wortbedeutung und Grammatik sorgfältig beachtet; auch die Textkritik zog er wohl hinein. Er ließ, wenn möglich, die Schüler selbst finden; der Aufenthalt, der hierdurch entstand, schien ihm reichlich dadurch aufgewogen zu werden, daß er die Schüler zum Nachdenken gewöhnte und den Scharfsinn übte. Er beschränkte sich aber nicht auf das Formale. Keine Schönheit des Ausdrucks oder des Gedankens entging ihm und nie unterließ er, die Aufmerksamkeit der Schüler darauf zu richten. Nicht zufrieden mit dem Ausruf: wie schön! wußte er auch zu entwickeln, warum etwas schön gesagt sei und zu zeigen, wie man es im Deutschen nachahmen könne. Besonders ließ er sich auch angelegen sein, für die Schönheit des Verses das Gehör empfindlich zu machen. — Lateinsprechen liebte er nicht, weil dadurch der Sinn für gute Latinität leicht verloren gehe. Lateinschreiben wurde zwar geübt, doch ohne Neigung. Von sich sagt Voss einmal mit Lessing: „wie ich Latein schreiben möchte, kann ich nicht, wie ich kann, mag ich nicht“ (ebendort 282). — Im Jahre 1802 trat Voss in den ersehnten Ruhestand, den er erst ein paar Jahre zu Jena, dann bis zu seinem Tode (1826) in Heidelberg genoß, wo er zur Universität in einem unbestimmten Verhältnis stand. An Händeln fehlte es dem streitbaren Mann übrigens auch hier nicht: das neue Jahrhundert mit seinen romantischen Bestrebungen war ihm unverständlich und zuwider; es rächte an dem Alternden den litterarischen Totschlag, den er an seinem alten Lehrer Heyne einst in Gemeinschaft mit F. A. Wolf verübt hatte.

Zum Beschluß gebe ich die Sätze, in welchen Herbst Voss'

[1] Briefe von J. H. Voss (herausgeg. von A. Voss, 1829, 3 Bde.), III, 237 bis 278, 282—293. Vgl. Heussner, J. H. Voss als Schulmann in Eutin, Festschrift zur Enthüllung des Vossdenkmals in Eutin. 1882.

Stellung und Bedeutung in unserer Litteratur, wie mir scheint, sehr zutreffend ausspricht: durch eine Vereinigung der Kräfte, die den Dichter und den Philologen machen, sei er der erste Übersetzer der Alten geworden und habe als solcher die Schätze des Altertums zum erstenmal mit der nationalen Litteratur in die unmittelbarste, wirklich befruchtende Berührung gebracht. „Es war kein Zufall, daß diese nachbildende Thätigkeit mit dem Vater der hellenischen Dichtung anhob. Denn Herder, Klopstock, der jugendliche Goethe, Bürger, F. L. Stolberg, ja fast alles, was Leben und Odem in der goldenen Morgenstunde unserer Peosie hatte, wies auf ihn hin als den Heilbringer. Und wiederum war es kein Zufall, daß Voss jenes Lied des Heimwehs zuerst wählte, das allezeit dem deutschen Gemüt sympathischer bleiben wird, als die Schlachtenepen der Ilias. Und ihm hat Voss nicht bloß Gastrecht, sondern Bürgerrecht erworben, dergestalt, daß seine Verdeutschung fast zur vaterländischen Dichtung geworden ist.“

Ein mit behaglicher Breite und guter Laune entworfenes Bild aus dem Schulleben Schleswig-Holsteins bietet die Autobiographie von G. F. Schumacher. Zu Altona 1771 geboren, war er 1783—1791 Schüler des dortigen vornehmen akademischen Gymnasiums. Höchst anschaulich schreiten nacheinander die sämtlichen Lehrer, welche dem Institut damals angehörten, über die Bühne: alle mit Strümpfen und Schuhen, mit Weste und farbigem Tuchrock, mit Toupet und Haarbeutel angethan, zuletzt die beiden Jahr um Jahr wechselnden Direktoren, Henrici und Dusch, beide mit dem Titel Justizrat geschmückt. Der letztere repräsentierte die modernste Zeit, er hatte eine Stellung in der deutschen Litteratur, Klopstock besuchte ihn einmal. Mit Henrici, einem Philologen der Hallischen Schule zur Zeit Chr. Wolfs, erteilte Dusch den Unterricht in Prima und Selecta. Die Formen waren akademische, die Schüler belegten selbst die Plätze, schwänzten auch die Kollegien, dagegen Lehrgegenstände und Unterricht schulmäßig. Dusch unterrichtete in Mathematik, Philosophie, Englisch, Henrici in den alten Sprachen. Von dem Unterricht des ersteren wird wenig gesagt; Ernestis *initia* lagen demselben zu Grunde, zum Verstehen brachte man es, wie es scheint, nicht oft. Henrici war ein Schöngeist nach dem Geschmack des Friedericianischen Zeitalters; mit einem: *Eh bien, Monsieur*, hob er die Rede an. Er sprach Latein wie Wasser und das lehrte er auch seine Schüler. Auch Verse wurden gemacht, zerstreute hergestellt und eigene angefertigt: wer letzteres zustande brachte, war *juvenis optimae spei;* das ist das Wahre, sagte er oft, gutes Latein führt durch die ganze Welt. Die Hauptautoren waren außer Cicero Horaz und Homer. An der Rohheit der Homerischen

Helden zeigte er, wie herrlich weit man es jetzt in der Verfeinerung gebracht habe. Eine Hauptsache war Skandieren. „Wenn eine Sentenz kam, mußten wir sie unter seinen Augen unterstreichen. Dabei mußten wir an den Rand schreiben: cf. da und da, sobald ein schon dagewesener Ausdruck oder eine Wendung wiederkam; stark unterstrichen wurden besonders die Wiederholungen von zehn oder zwanzig Versen. Als griechische Prosalektüre lasen wir Xenophons Cyropädie. Vom Herodot oder gar Thucydides war keine Rede. Ein Semester doch bekamen wir einige Platonische Dialoge. Aber mit den Tragikern blieben wir gänzlich unbekannt. Sophokles' und Aeschylos' Namen selbst waren uns fast fremde."

1791—1795 studierte Schumacher in Kiel, natürlich Theologie, da er arm war, die Wohlhabenden studierten Jurisprudenz; die Zahl der Mediziner war verschwindend gering, etwas anderes gab es nicht. „Hätte unser Vaterland damals schon ein philologisches Seminar gehabt, so wäre meine eigentliche Bestimmung mir selbst klar geworden. Nun sah ich, wie so viele, den Schulstand an als den Vorhof zum Predigerstand, und etwas Linguistik schien damals ausreichend, um einer Gelehrtenschule vorzustehen. Diese brachte man denn als Schüler schon mit oder übte sie in Kiel durch Anhören eines Publikums in zwei Wochenstunden, in denen etwa ein Stück aus dem Tacitus oder Juvenal vom Dozenten flüchtig kommentiert ward. Von eigentlicher Philologie, Altertumskunde, war gar nicht die Rede." Ein Theolog ließ in einem *privatissimum* lateinische Exerzitien schreiben. Wer F. A. Wolf sei, wußte man in Kiel kaum. Sämtliche Kieler Dozenten marschieren wieder über das Gesichtsfeld des Lesers, manches Original darunter; zwei ragen hervor: Hegewisch und der 1792 zuziehende Reinhold, der eine ungeheure Revolution in der Universitätswelt erregte. Er war es, der Zopf und Puder zuerst ablegte, nicht ohne Einfluß der französischen Revolution, und nun folgten die Studenten, unter Fluchen und Weinen der Haarkünstler, deren Zahl groß war.

Auf das Universitätsstudium folgte ein Jahr Hofmeistertum auf dem Lande, dann das Rektorat an der Stadtschule zu Wilster (1796 bis 1798). Eine Probelektion in Gegenwart der drei *Pastores loci* und des hochlöblichen Magistrats über eine Frage im Katechismus und in sogenannten Realien fiel günstig aus. Schumacher wurde Rektor, mit 69 Thlrn. Kour. Gehalt und ca. 80 Thlrn. Schulgeld im Jahr (zusammen etwa 540 Mark), wozu dann noch das Singegeld bei den Leichenbegängnissen kam: „hatten wir ein gutes Totenjahr gehabt, so konnte mein Dienst mir 700 ℛ (840 Mark) einbringen, und dazu freie Wohnung in einem Hause, was jeden Tag einfallen konnte und endlich auch

wirklich einfiel.“ Etwa 120 Kinder (Knaben und Mädchen) gehörten zur Schule, der Rektor unterrichtete sie mit dem alten 80jährigen Rechenmeister. Der erstere gab täglich morgens allen gemeinsam eine Stunde Religion nach dem Katechismus; dann ging er mit den Lateinern, etwa zwölf bis sechzehn, in ein kleines Zimmer nebenan. Ebenso nachmittags, von ein bis zwei Uhr mit allen „allgemeine Erkenntnisse“, von zwei bis drei Uhr mit den Lateinern Deutsch, Geographie, Geschichte. Dann nahmen die Lateiner wieder an dem Unterricht des Rechenmeisters teil. — Vor der definitiven Anstellung als Rektor fand übrigens erst eine Prüfung vor dem Propst in Itzehoe, dann ein Tentamen und endlich das theologische Examen vor dem Oberkonsistorium in Glückstadt statt, welches alles glücklich ablief.

1798 wurde Schumacher als Konrektor nach Husum berufen. Die Husumer Schule war eine wirkliche Gelehrtenschule, nicht ohne historischen Ruf, sie war eine der Gründungen des Reformationszeitalters. Drei Lehrer, Rektor, Konrektor und Subrektor, denen ein Schreiblehrer vorarbeitete, verteilten unter sich die drei Klassen so, daß jeder in seiner Klasse den ganzen Unterricht, ohne Ausnahme, erteilte: Griechisch, Lateinisch, Französisch, Hebräisch, Deutsch, Geschichte, Mathematik. Da wurde denn das *docendo discere* notwendig. — Nach vier Jahren vertauschte er Husum mit Schleswig. Das Einkommen der neuen Stelle war ungefähr dasselbe (etwa 1500 Mark), in Schleswig aber bot sich Gelegenheit zu Nebenerwerb durch Privatstunden und Pensionäre, so daß er im ganzen es auf über 5000 Mark brachte, damals ein sehr reiches Einkommen für einen Schulmeister; freilich gab er über 50 Stunden die Woche. Die Domschule war die vornehmste Schule des Herzogtums, sie befand sich aber in einem Zustand grenzenloser Verwahrlosung. Außer dem Schreibmeister waren auch hier drei Lehrer an drei Klassen. Die unterste cessierte aber, wegen gänzlicher Unfähigkeit des Kantors, so gut wie ganz. Wer sich meldete, wurde gleich in die Sekunda gewiesen, wo sich daher Schüler von zehn bis sechzehn Jahren fanden, von denen einige bloß lesen und schreiben konnten. Mit dem Rektor Esmarch teilte sich der Konrektor in den Unterricht der beiden Klassen. Bis zum Jahre 1810 blieben die Dinge so; dann wurden noch zwei Lehrer und zwei Klassen (dritte und vierte) angefügt.

Über die Unterrichtsmethode des Rektors wird folgendes mitgeteilt. Präparation forderte er nicht, ja er mochte sie nicht einmal; da machen die Schüler doch nur dummes Zeug, sagte er. Vielmehr diktierte er eine deutsche Übersetzung, erklärte dann die Wörter und Konstruktionen, und gab alles zum Auswendiglernen auf; in der nächsten Stunde

wurde es aufgesagt, wie er selbst es nannte: er rief den Schüler auf, dieser las den lateinischen Satz und gab dann die memorierte Übersetzung oder las sie, von dem Rücken des Vordermannes, wo er sie befestigt hatte, ab. Wer fertig war mit seinem Satz, mochte bleiben oder ein bischen nach dem Kirchhof gehen, nach Belieben. Zur zweiten Stunde wurden die Schüler wieder zusammengerufen und erhielten nun den Homer auf dieselbe Weise diktiert, und zum Schluß ein Pensum aus der Grammatik zum Auswendiglernen. Ebenso wurde Logik, Rhetorik, Geschichte, Religion aus einem Lehrbuch auswendig gelernt. Metra, außer Hexametern, wurden nicht beachtet.

Schumacher fand sich bald hinein. Hatte er keine Unterstützung von dem Kollegium zu erwarten, so erfuhr er auch keine Hemmung. Es kümmerte sich niemand von außen oder von oben um sein Thun; die Persönlichkeit des einzelnen Lehrers war alles. „Ich habe viel Böses ohne Förmlichkeit beseitigt, durch Willkür, ohne jemand zu fragen, viel Gutes gefördert durch freundlichen Ernst, und statt Karzer und Korrektion, die es nicht gab, diente mir ein Privatgespräch mit dem Schüler auf meiner Stube.“ Seit 1820 war er Rektor und konnte nun in freierer Weise nach seinen Ideen den Schulkursus gestalten. Er war bestrebt, eine Vereinigung der klassischen und der modernen Unterrichtsgegenstände zuwege zu bringen; ihm selbst lag vor allem die Übung im Denken und Sprechen in der Muttersprache am Herzen. Für die Übung in den alten Sprachen gewann er bald an dem Konrektor Olshausen eine tüchtige Kraft. Daß Freiheit die Lebensluft alles Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler sei, war die Überzeugung, die er auch in der neuen Stellung bewährte: nicht darauf komme es zuletzt an, daß die Sache vom Schüler gethan, sondern darauf, daß sie von ihm gewollt werde. In diesem Sinn ließ er z. B. die Schüler den Unterrichtsgegenstand für die letzte Sonnabendstunde wählen: sie mochten nun auf Lektüre eines deutschen oder klassischen Schriftstellers, auf eine Übersicht der deutschen Litteratur, der römischen Antiquitäten oder was immer verfallen. In derselben Meinung dispensierte er von der Mathematik, die entweder durchaus keine Neigung oder Fähigkeit dazu besaßen, zwar nicht von den Stunden, was das Gesetz nicht erlaubte, aber von der Teilnahme: „ich verstattete es, still etwas anderes zu arbeiten und gewann so gehörige Ruhe und natürlich weit schnellere Fortschritte für die, welche Lust und Talent für die Sache hatten. Gewöhnlich war das etwa die Hälfte der Klasse.“

Daß die Rechnung nicht getäuscht hat, dafür hat später ein Schüler Schumachers Zeugnis abgelegt: G. Beseler (Erlebtes und Erstrebtes, 1884). Schumacher und Olshausen, so heißt es hier,

wußten unser Interesse zu fesseln, der erstere, ein tüchtiger Schulmann, führte uns mit Sinn und feinem Verständnis in die deutsche Litteratur ein, und OLSHAUSEN, ein Schüler F. A. WOLFS, war ein sehr tüchtiger Philologe, der bei einer streng grammatischen Methode uns mit dem Geist des Altertums anzuhauchen wußte. — Ich denke gern an die schönen Schuljahre zurück. Vergegenwärtige ich mir aber den Zustand der gelehrten Schule, wie er damals in den Herzogtümern war, und vergleiche ihn mit den Anforderungen, welche jetzt die preußischen Gymnasien an den Schüler machen, so zeigt sich freilich ein weiter Abstand: wie lax war die Disziplin, wie dürftig der Lehrstoff. Eins aber hatten jene Anstalten voraus: sie ließen der individuellen Neigung und Begabung freien Spielraum und wenn sie auch die Charakterbildung nicht unmittelbar förderten, so hemmten sie dieselbe doch nicht. Von der Not des Abiturientenexamens wußten wir nichts; wer seine zwei oder zweieinhalb Jahre in der Klasse gesessen hatte und nicht ganz verwahrlost war, der war seines Erfolgs sicher." —

Ich kann mir nicht versagen, auch noch aus CLAUS HARMS' Selbstbiographie ein paar Mitteilungen über seine Schullaufbahn einzufügen. In einem Dorf Süderditmarschens 1778 geboren, besuchte er bis zur Konfirmation die Dorfschule und erhielt einigen Lateinunterricht beim Prediger. Als der Vater, bei dem er bis dahin auf der Mühle gearbeitet hatte, starb (1797), trat er in Dienst bei einem Bauern, begann aber zugleich seine lateinische Grammatik zu repetieren und meldete sich in Meldorf zur Schule. Obwohl es in der Prüfung vor dem Rektor mit den absoluten Ablativen des Corn. Nepos nicht gehen wollte, so wurde ihm doch die Aufnahme in I in Aussicht gestellt, wenn er bis zum Anfang der Winterschule fertig deklinieren uud konjugieren könne. „Ich war froh darüber, dachte indes: wissen die Herren Primaner nicht mehr? und ging nach Hause zurück in meine Arbeit. Die war mehrenteils Dreschen, selbander 400 Garben den Tag. Ich gab meinem Mitdrescher täglich einen Schilling, daß er morgens recht früh käme, nachmittags vier bis fünf Uhr waren wir fertig und ich lernte bis in den späten Abend die Paradigmen meiner märkischen Grammatik. Am 7. Oktober fuhr mich mein Dienstherr mit meiner blauen Lade nach Meldorf." Jetzt aber ließ ihn der Rektor noch ein Stück aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen, und als es damit nicht recht gelang, meinte er: es sei doch besser mit II anzufangen. In Bauerntracht setzte sich der beinahe Erwachsene zu den zehn- bis fünfzehnjährigen Knaben; Ostern nahm ihn der Rektor nach I. Hier wurden Homer, N. T. und GESNERS Chrestomathie, Livius, Virgil, Horaz und Terenz gelesen, viel Latein auswendig gelernt und wöchent-

lich zwei Exerzitien geschrieben; außerdem ein vortrefflicher Unterricht in der Logik und Rhetorik gegeben, Mathematik bis zum pythagoräischen Lehrsatz getrieben, Geschichte und Geographie nebst der Himmelskunde und der Lehre vom menschlichen Körper vorgetragen. „Das alles lehrte uns der Rektor allein und außer ihm hat kein älterer Mann, kein reisender Gelehrter, kein Inspektor die Schule betreten. So ist auch kein Examen, weder ein Klassen- noch ein Abgangsexamen gewesen. Wir hatten vor der Gelehrsamkeit unseres Rektors den größten Respekt. Sein Ernst kannte keinen Wechsel mit Scherz; an Aussetzen einer Lehrstunde war nicht zu denken. Zwei Sommer bin ich bei ihm gewesen und wohl nur zweimal haben wir an einem schönen Nachmittag frei gebeten zu einem Gang ins Freie; dann ging er aber selbst mit. Einmal führte er denn seine kleine Heerde — es waren unser neune — ins Feld. Da ließ ich denn recht meine Fertigkeit im Springen über Wälle und Gräben sehen vor ihm und vor meinen Mitschülern. Einer oder zwei von uns mußten aber immer dicht bei ihm sein, das wechselte. So wurde ich denn auch gerufen neben ihm zu gehen. Er rief mich mit den Worten: Harms, kommen Sie her, *hic Rhodus, hic salta.* Ich kam und nun mußte ich ein paar *verba in μι* aufsagen. — Gearbeitet hab ich auf eigene Hand, d. h. wie es die Schule eben nicht forderte für ihren täglichen Bedarf, recht viel, habe manchen Aufsatz unaufgefordert geschrieben, vieles übersetzt von Latein und manches Griechische gelesen; aber einen einzigen deutschen Klassiker gelesen zu haben erinnere ich mich nicht.“ Der Rektor war J. G. Jäger, ein Schüler Ernestis; auch Niebuhr gedenkt seiner mit Dank.

Schon nach drei Semestern ging Harms, der Ersparnis halber, auf die Universität Kiel, wo er in drei Jahren seine Studien vollendete; in fünf Jahren also hatte er den ganzen Studienkursus durchlaufen und trat nun in die Schule des Amts und des Lebens. Über seine Kieler Studien berichtet er: er habe hier, außer den theologischen Vorlesungen, Geschichte bei Hegewisch, eine Vorlesung über Juvenal bei dem Juristen Cramer, über Pindar bei Moldenhauer, bei dem er zugleich ein Kolleg über Obstbaumzucht hörte, Physik bei Pfaff, Anatomie für Nichtärzte bei Fischer, Mathematik bei Valentiner, Logik bei Ehlers („in dessen Vorlesung mir war, als würde mir ein brennendes Licht ins Gehirn gesetzt“), nach dessen baldigem Tode bei Reinhold und Bardili, bei Reinhold noch Moralphilosophie, Geschichte der Philosophie und über den Oberon. „In einem Punkt bin ich meinen Lehrern unfolgsam gewesen, nämlich daß ich ihren häufigen Weisungen nicht nachging, die Quellen zu studieren. Ich dachte, das ist eure Sache und nicht meine, ich bezahle mein Honorar dafür, daß ihr das thut,

ich werde es schon thun, wenn meine Zeit kommt. Und ich sage: machts nur ebenso, wie ich es gemacht habe. Nach dem Quellenstudio eines Studenten kommt doch nichts.“ Ist dieser Rat vielleicht nicht ohne Bedenken, so scheint mir sein Urteil über das Sonst und Jetzt der Schulen etwas sehr Wahres zu enthalten. Er vergleicht seinen gelehrten Bildungsgang mit dem gegenwärtigen, das heißt dem 1851 gegenwärtigen, und findet den Vorteil nicht durchaus auf Seiten des letzteren: „Jetzt werden die gelehrten Schüler altfaul gemacht, d. h. man setzt sie zu früh auf die Bänke der gelehrten Schulen und sie sitzen zu lange Zeit darauf, vollends da wir nun auch in unserem Lande die hohe Aufstapelung der einen Klasse auf die andere zu einem Schulbau von sechs Stockwerken zu sehen bekommen, darin die Schüler wohnen von ihrem zehnten bis gegen ihr zwanzigstes Jahr. Hätte ich die Anordnung zu machen, so wäre es dies: keiner wird Schüler einer Gelehrtenschule, ehe er konfirmiert ist. Wer seine gute deutsche Schule gemacht hat und weiß, daß er studieren soll, derselbige lernet auch in drei bis vier Jahren so viel in den drei bis vier Klassen der gelehrten Schule, als immer die Universität von einem angehenden Studenten an Kenntnissen und Fertigkeiten fordern kann.“ Was hätte er erst zu dem zwölfstöckigen Bau der heutigen Gymnasien gesagt.[1]

Noch teile ich aus der kleinen anspruchslosen Selbstbiographie des Konsistorial- und Schulrats H. W. Ule zu Frankfurt a. O. (1783 bis 1861 einiges mit. „Etwa sechs Jahre alt, wurde ich in die hiesige Oberschule (Gymnasium) aufgenommen. Lesen der ganzen Bibel, Auswendiglernen des Katechismus, der Evangelien und einiger Bibelsprüche, Einüben der lateinischen Deklination und Konjugation, nebst Schreiben, das waren die Unterrichtsgegenstände der VII. Das meiste Vergnügen machte mir das chormäßige Hersagen von 80—100 Schülern, das bei den Konjugationen, besonders beim Gerundium, weithin zu hören war. Der Lehrer (Gesner), ein schon ältlicher Mann, vom Kopf bis zu Fuß schwarz gekleidet, mit wollenen Strümpfen, Schuhen mit Messingschnallen und einer runden, weißen, wollenen Perrücke, wußte es sich mit der Führung der Disziplin bequem zu machen. Er hatte neben seinem Stuhle eine lange dünne Bohnenstange stehen. Die Spitze davon ließ er von seinem Sitze aus mit den Worten: „Nüsse klopfen“ auf die Köpfe der unruhigen oder unaufmerksamen Schüler fallen. An dem Hauptrechnungstage für die Woche, dem Sonnabend, näherte sich nach einander eine lange Reihe von Schülern, die das zum Auswendig-

[1] Man vergleiche hierzu die Mitteilungen aus der Geschichte der Glückstädter Schule von Detlefsen in den Programmen 1890—1892, der Meldorfer von Lorenz (Festschrift, 1891), der Itzehoer von Seitz, Programme 1888—1894.

lernen Aufgegebene nicht richtig hatten hersagen können, dem Sitz ihres pädagogischen Richters, um, wenn eine nochmalige Probe wieder fehlschlug, ihren Lohn in drei Handschmitzen oder so vielen Streichen *ad posteriora* zu empfangen. Sonst war dieser Lehrer ein guter Mann, den Eltern und Kinder lieb hatten und es ging kein Schlachttag im elterlichen Hause vorüber, an dem er nicht auch seinen Anteil von dem Eingeschlachteten empfing. Zu Fastnacht erhielt er von allen Kindern so viele an einem Bindfaden aufgereihte Fastenbrezeln, die neben seinem Stuhle hingelegt wurden, daß der Haufe davon bis an die Mitte seines Leibes hinaufreichte".

Nachdem in VI und V schriftliches Deklinieren und Konjugieren geübt worden war, kam Ule 1793 in die andere Gelehrtenschule der Stadt, die reformierte Friedrichsschule. Sie hatte vier Klassen. Nach einem halben Jahre in IV stieg er nach III auf. Hier wurde Griechisch begonnen, Lesenlernen im N. T., und die beiden ersten Deklinationen. Im Lateinischen wurden C. Nepos, Eutrop und die Fabeln des Phaedrus gebraucht, zum Übersetzen ins Lateinische „der große und der kleine Trichter", für die Älteren auch Hoffmanns *constructio ornata*. „Den Mittelpunkt dieses Unterrichts bildete die Märkische Grammatik. Sie wurde in jedem Halbjahr ganz durchgenommen und wörtlich mit allen Regeln und Ausnahmen dem Gedächtnis eingeprägt. Beim Übersetzen aus dem Lateinischen las der Lehrer das zu übersetzende Stück mit seiner Übersetzung vor. Zwei oder drei Schüler mußten dasselbe nun nachübersetzen. Am folgenden Tag ward dies wiederholt und eine schriftliche Übersetzung gebracht. Alles kam darauf an, daß man nur die vortägige Übersetzung richtig aufgefaßt, vielleicht unvermerkt sich schriftlich aufgezeichnet hatte und sie ganz so wiedergeben konnte, wie sie der Lehrer vorgesprochen hatte, also nicht etwa statt derohalben deshalb oder statt sintemal da gebrauchte. Auf das Verständnis kam es nicht an, das fand sich, wenn man eine längere Zeit hindurch die Übersetzung richtig auswendig gelernt hatte. Der Lehrer scheint eine Vorahnung von Jacotot gehabt zu haben. Es kostete freilich Zeit und Mühe, um zum Verständnis des Gelesenen hindurch zu dringen. Wem es aber an gutem Willen dazu nicht fehlte, dem gelang es, mit Hilfe der übrigen Übungen im Lateinischen und des Lexikons. Freilich stand mir kein anderes zu Gebote, als das kleinste Schellersche, etymologisch geordnet, so daß man die zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter bei den Stammwörtern aufsuchen mußte, — eine mühsame, aber höchst empfehlenswerte und gewinnreiche Arbeit. Kam nun noch hinzu, daß das übersetzte Lesestück angewandt wurde, wie es hieß, Phrasen darüber gemacht wurden, unter fröhlichem Certieren und Plätzewechseln, so

wurde doch nach zweijähriger Schulzeit in dieser Klasse nicht leicht mehr ein Fehler gegen die Regeln der gewöhnlichen Grammatik gemacht“. Ule bekennt eben wegen des lateinischen Unterrichts diesem Lehrer dankbar zu sein: „in der Form war dieser Unterricht in den meisten Beziehungen verwerflich, aber die Energie, mit welcher der Lehrer ihn behandelte, der unermüdliche Fleiß, mit dem er alles einübte, waren von fast unfehlbarer Wirkung“. — Der Unterricht in Geschichte und Geographie bestand darin, daß der Lehrer aus einem Leitfaden vorlas.

Nach zwei Jahren wurde Ule nach II versetzt. Die Lehrer waren alle Kandidaten der Theologie. „Im Griechischen ohne andere Vorkenntnisse als ein wenig Deklinieren sogleich zum Lesen von Lucians Totengesprächen, im Lateinischen ohne die mindesten Vorkenntnisse der Mythologie zum Lesen des Ovid gezwungen, in der Geometrie in die Mitte eines Kursus derselben hineingestoßen, ohne zu wissen, was ein Winkel oder Dreieck sei, — welche Lücken, welche Kämpfe, welche Arbeit! Aber die Lust verließ mich nicht, und deshalb gelang es mir. Eine Gewohnheit ist mir aus dieser Klasse für mein ganzes Leben geblieben, jeden schriftlich zu bearbeitenden Stoff nach logischen Grundsätzen auf das Strengste zu disponieren. Auf dies Verfahren hielt der Hauptlehrer Schäffer unabänderlich bei allen Stilübungen“. Nach weiteren zwei Jahren rückte Ule in I auf, wo er drei und ein halb Jahr blieb. Hier wurde Homer gelesen. „Wie viel saure Stunden haben mich oft einige Verse der Ilias gekostet, wenn Wörterbuch und Grammatik nicht mehr aushelfen wollten! Aber die Mühe wurde reichlich gelohnt durch zunehmendes Wohlgefallen an dieser Lektüre. Außer Homer wurden Xenophon, Herodian, einige Dialoge von Plato, Theophrast, Anakreon, einige Oden von Pindar und hier und da einige leichtere Stellen von Tragikern gelesen. Von lateinischen Schriftstellern Livius, Virgil, Ciceros Reden und Briefe, auch für die Vorgeschrittensten Tacitus. Es wurden Geschichte, alte Geographie, Antiquitäten vorgetragen und lateinische Sprache in Disputationen und Reden und im Anfertigen freier lateinischer Aufsätze vielfach geübt. Aber in alledem war kein rechter Plan und konnte es nicht sein in einer Klasse, in welcher 14 und 18jährige Schüler mit Kenntnislücken der allerverschiedensten Art saßen. Wo Liebe und Fleiß des Schülers nicht das Beste thaten, da verließen viele unreif die Schule und verkümmerten später. Leider ist das bei den meisten meiner Mitschüler, die zur Universität übergingen, der Fall gewesen. Wo aber eigener Trieb des Schülers war, da kam ihm der Rektor (Dr. Dettmers, zugleich außerordentlicher Prof. der Theologie) auf das Angelegentlichste zu

Hilfe. Er war kein gründlich gelehrter Philologe, wie es jetzt die meisten Hauptlehrer an Gymnasien sind, aber ein anregender Lehrer, Lust zum Lernen erweckend und demselben aufs freundlichste zu Hilfe kommend. Das Leben und die Schriften der Alten hatten für mich einen solchen Reiz gewonnen, daß ich jeden, dem die Kenntnis derselben fehlte, für einen bedauernswürdigen Menschen ansah und von der über die klassische Zeit hinausliegenden Geschichte es kaum der Mühe wert hielt, mir mehr als für die äußerste Notdurft anzueignen. Das lateinische Sprechen und Schreiben ging mir leicht von Statten. Von den Oden des Horaz konnte ich die meisten auswendig und von Ciceros Reden mehrere Bruchstücke. Das Französische widerte mich an als ein korrumpiertes Latein. Der mathematische Unterricht beschränkte sich auf die gewöhnliche Elementargeometrie. Hebräisch dagegen wurde in vier Jahren mit wöchentlich vier Stunden getrieben und hatte für mich einen großen Reiz."

Nach zweieinhalbjährigem Besuch der heimischen Universität, wo der Kantianer Krug das Beste bot, wurde Ule als 20jähriger, ohne irgend welches Examen, Lehrer am Pädagogium in Züllichau, das unter Steinbarts, Professors der Theologie in Frankfurt, Leitung stand (1803). Nach fünf Jahren höchst erfreulichen und fruchtbaren Lehrens und Lernens in erwünschtester Gemeinschaft wurde im Frühjahr 1808 das erste theologische Examen vor dem Konsistorialrat Seyfert in Küstrin, sodann im Herbst die Prüfung *pro ministerio* bei dem Oberkonsistorium in Berlin bestanden. Schon vorher war vor Deputierten der Universität Frankfurt, welche mehrere Pfarreien zu vergeben hatte, die Probepredigt gehalten worden und im Oktober 1808 zog Ule als Pfarrer in Jakobsdorf ein. In den folgenden Jahren finden wir ihn eifrig beschäftigt, den Schulunterricht in der Gemeinde in Pestalozzischer Weise zu reformieren. Ein benachbarter Pfarrer hatte einem Kursus Zellers (in Caralene bei Königsberg) beigewohnt. Mit ihm zusammen sammelte Ule in mehreren Jahren die Schullehrer der Umgegend zu 14tägigen Lehrkursen, natürlich freiwilligen, im Pfarrhaus. — Die Erneuerung des Volksschulwesens in dem ersten Drittel dieses Jahrhunderts, eine der erfreulichsten Seiten der ganzen Kulturbewegung im 19. Jahrhundert, war die Frucht solcher ganz spontanen, ganz geräuschlosen Thätigkeit. 1817 trat Ule in die Regierung als Schulrat ein, ohne aus dem geistlichen Amt auszuscheiden.

Es ist ein erfreuliches Bild, welches das einfache und thätige Leben des Mannes bietet. Die drei zusammengehörigen Funktionen des rechten Klerikers, Lehre, Seelsorge und Regiment, erscheinen hier in ihrer natürlichen Einheit. Ein nach Plan und Form sehr mangel-

hafter Unterricht ließ der Individualität freien Raum; zu irren und sich selbst zurechtzufinden wurde früh gelernt. Mit 20 Jahren, in welchem Alter gegenwärtig das Maturitätsexamen gemacht wird, trat ULE in das Schulamt. Die Jahre, welche jetzt auf der Universität über Büchern und Papier zugebracht werden, waren für ihn eine Schule des Lebens, wie sie für seinen Beruf nicht förderlicher gedacht werden kann.

Ein paar Bilder aus dem katholischen Süden mögen die Reihe beschließen.

JOH. MICHAEL SAILER berichtet in einer kleinen autobiographischen Skizze (Werke, Bd. XXIX, S. 257 ff.) über seine Studienzeit. Er ist im Jahre 1751 als der Sohn eines armen Schuhmachers in einem oberbayerischen Dorfe geboren. Als er zehn Jahr alt war, brachte ihn der Vater auf Zureden des Dorfschulmeisters nach München auf die Schule. Seine anfängliche Weigerung mit Hinweisung auf seine Armut war durch den Zimmermeister des Dorfs überwunden worden: „Ich bin nicht reicher als du und doch studiert mein Sohn in München schon die sechste Schule. Das Leben giebt Gott, das Futter gute Menschen“. In München angelangt, übergab der Vater den Knaben dem Schulmeister FRAUNSTEINER: „Hier bringe ich Euch meinen Hans Michel, ihr müßt sein zweiter Vater sein und ihn zum Famulus bei einem Sohn reicher Eltern machen; dafür verehre ich Euch diese zwei Schnepfen und mein Weib wird für die Frau Schulmeisterin drei Kloben Flachs nachschicken“. Der Schulmeister gab freundliche Worte und der Vater ging, nachdem er dem Sohn neben einem Reichtum väterlicher Ermahnungen, 45 Kreuzer an Geld zurückgelassen hatte. Die ersten 14 Tage ließ ihn sein Landsmann, eben der Zimmermannssohn, aus einem irdenen Topf, in dem er täglich seine Kost von der Freigebigkeit guter Menschen zusammenholte, mit sich essen. Dann verschaffte ihm der Schulmeister (die Schnepfen wirkten) die Stelle des Famulus bei dem Sohne des Generalmünzwardeins, den er zur Schule hin und herführte; dafür hatte er täglich die Mittagskost und Teil an der Privatinformation des Zöglings. Den Abendtisch erhielt er im Seminar. $6^1/_2$ Jahre blieb er in dieser Stelle; dann fand er in ähnlicher Form in andern Häusern Mittag- und Abendtisch. Also kein Mangel an Nahrung des Leibes. Auch für die Nahrung des Geistes ward reichlich gesorgt, sowohl in Hinsicht auf die Bedürfnisse des Verstandes als des Gemüts. Die Liebe für Kunst und Wissenschaft hatte ihn schon zur Zeit, als er noch bei FRAUNSTEINER an den Elementen kaute, so gewaltig ergriffen, daß er auch auf der Straße gehend stets an einer Komposition arbeitete. Die Poesie und die Redekunst gewann er so lieb, daß er bis in die tiefe Nacht in Cicero und Virgil las.

Er preist seine Lehrer, besonders einen, einen Schweizer: „Täglich eine halbe Stunde vor Anfang der Schule kam er in den Hörsaal und las den fähigeren Knaben, die auf seine Einladung schon da waren, aus guten Schriften vor. Darnach fragte er die Horchenden: ob und warum das Gelesene schön, klassisch sei, ließ sie die versteckten Schönheiten auffinden. Auch mit den ersten Gesängen von Klopstocks Messias machte er sie bekannt. Bei den Schülern rühmt Sailer den lebhaften wissenschaftlichen Eifer, dazu den „Sinn für Modestie, Scham und Züchtigkeit“; ebenso ihre innere Religiosität; nicht nur wohnten alle täglich mit den Lehrern dem öffentlichen Gottesdienst bei, die meisten besuchten noch aus eigenem Antrieb Abends in kleinen Abteilungen zu 4 und 5 mehrere Kirchen. Der Religionsunterricht durchdrang den ganzen Unterricht, auch den klassischen.

Im Jahre 1770 trat er als Novize in die Gesellschaft Jesu und blieb bis zu ihrer Auflösung 1773 darin. „Ich habe,“ schreibt er, „im Noviziat zu Landsberg ein fast paradiesisches Leben gelebt. Betrachtung des Ewigen, Liebe des Göttlichen und eine Andacht, die sich in diesem Doppelelement bewegt, dies wahrhaft höhere Leben des Geistes war der Gewinn dieser Jahre.“ Über den Orden im Ganzen, von dessen gewesenen Mitgliedern er später viel Widriges erfuhr, urteilt er: „In der Entstehung des Ordens regte sich viel Göttliches, in der Ausbreitung viel Menschliches, in der Aufhebung vieles, das weder göttlich noch menschlich war.“

Von 1773—1777 studierte er zu Ingolstadt Philosophie, Physik und Mathematik. Nach Vollendung der Studien wurde er, nachdem er 1775 auch zum Priester geweiht war, zum *repetitor publicus* für Philosophie und Theologie bestellt und repetierte täglich in den Hörsälen der Universität die theologischen und philosophischen Wissenschaften. 1780 wurde er Professor der dogmatischen Theologie. Bei der Verwendung des Schulfonds für die „bayerische Zunge des Malteserordens“ auf knappes Wartegeld gesetzt, lebte er drei Jahre als Privatmann; dann wurde er als Professor der Pastoral- und Volkstheologie und der Ethik an die Universität Dillingen berufen (1784), wo er in Gemeinschaft mit gleichgesinnten Freunden und Kollegen an Universität und Gymnasium als Lehrer, Prediger und Seelsorger zehn Jahre hindurch eine schöne und große Wirksamkeit hatte. 1794 wurde er von dem Kurfürsten von Trier und Fürstbischof von Augsburg auf Betreiben der Exjesuiten zu Augsburg, die an Sailers und seiner Freunde Neigung zur „Aufklärung“ Anstoß nahmen — wurden doch selbst die Studierenden mit Kantischer Philosophie und protestantischer Litteratur bekannt gemacht — seines Amtes entsetzt. Er genoß nun wieder fünf Brachjahre und in ihnen „die Seligkeit nichts zu sein“.

1799 wurde er nach Ingolstadt zurückgerufen und siedelte im folgenden Jahr mit nach Landshut über, wo er, mit allen Guten in Freundschaft lebend, der Mittelpunkt des geistigen und kirchlichen Lebens war. Abwechselnd von den Aufgeklärten als Römling, von den Kurialisten als Mystiker verdächtigt, wurde er dennoch 1821 zum Domherrn und Koadjutor des Bischofs von Regensburg ernannt, dem er 1829 nachfolgte. Er starb 1832.[1]

Zum Schluß einiges aus der Bildungsgeschichte des bekannten Kantianers K. L. Reinhold.[2] Reinhold ist 1758 zu Wien geboren, als Sohn eines pensionierten Subalternoffiziers; die Erziehung blieb der Mutter. Nachdem er vom 7.—14. Jahr das Gymnasium durchgemacht hatte, wurde er im Herbst 1772 in das Probhaus des Jesuitenkollegiums zu St. Anna in Wien aufgenommen. Ein Brief, den der Fünfzehnjährige aus Anlaß der Aufhebung des Ordens und der Auflösung des Kollegs an die Eltern schrieb, giebt sehr interessante Einblicke in die Mittel und Erfolge der Jesuitenerziehung; er zeigt den Knaben in erstaunlicher Weise innerlich durchdrungen und gebunden durch die religiöse Disziplin. Er ist so wenig erfreut über die Aussicht, in das elterliche Haus zurückzukehren, daß er die Entlassung als schmerzlichste Prüfung beklagt. Er bestellt sich gleich zu Hause eine Zelle, die kein weibliches Wesen jemals betreten soll, auch nicht die Schwestern; er erinnert die Mutter, „daß auch der heilige Aloysius seiner Mutter niemals ins Angesicht sah“. Ja er empfindet bitterste Gewissensunruhe darüber, daß er in der Nacht nach der Ankündigung der bevorstehenden Entlassung immer wieder an Eltern und Geschwister hat denken müssen, „eine Sache, die ohne Verletzuug der Regel nie anders geschehen darf, als in der Absicht, für sie zu beten“. Ein so eifriger Christ, wie Sie, mein bester Papa, so fährt der gelehrige Schüler des Ordens fort, „weiß, daß es heiligere Bande giebt, als jene der sündhaften Natur und daß ein Mensch, der dem Fleisch abgestorben ist und nur noch dem Geist lebt, eigentlich keinen andern Vater mehr haben könne als den himmlischen, keine andere Mutter als seinen heiligen Orden, keine andern Verwandten als seine Brüder in Christo, und kein anderes Vaterland als den Himmel. Die Anhänglichkeit an Fleisch und Blut

[1] Über Sailers Wirksamkeit in Dillingen sehe man Chr. v. Schmid, der dort sein Schüler war, Erinnerungen aus meinem Leben, 2. Bändchen. Der Einblick in das freundliche Zusammenleben von Lehrern und Schülern ist ungemein anziehend; die gute Seite katholischer Alumnatserziehung kann nicht wohl schöner in die Erscheinung treten, als hier geschieht. — Ein guter Art. über Sailer auch in der Allg. Deutsch. Biogr.

[2] Karl Leonhard Reinholds Leben und litterarisches Wirken, von E. Reinhold (seinem Sohn). Jena 1825.

ist, wie alle Geistlehrer behaupten, eine der stärksten Ketten, mit denen uns Satan an die Erde schmieden will. Ich hatte auch wirklich mit diesem Erbfeind unserer Vollkommenheit gestern Abend, die Nacht und den Morgen über einen sehr beschwerlichen Kampf, denn alle Augenblicke zauberte er mir Papa und Mama, Bruder und Schwestern, Onkel und Tanten, selbst unser Stubenmädchen nicht ausgenommen, vor die Augen des Geistes. Sie können sich die Gewissensangst vorstellen, die ich auszustehen hatte." So altklug und unnatürlich solche Reflexionen im Munde des Fünfzehnjährigen uns klingen, so wenig haben wir doch Ursache, an der Aufrichtigkeit seiner Meinung zu zweifeln; der ganze Brief atmet aufrichtigste Anhänglichkeit an „unsere heilige Mutter, die Gesellschaft Jesu". Wir erfahren auch einiges über die Mittel, wodurch diese erstaunliche Biegung der jugendlichen Seele bewirkt wurde. Es sind nicht Süßigkeiten für das Fleisch, wodurch der Orden seine Glieder zieht, sondern Demut, Schweigen, Gedankenbeherrschung und Disziplin, mit etwas Dressur. Daß es nicht gestattet war, an die Angehörigen anders als im Gebet zu denken, wurde schon erwähnt; ebenso die Gewissensangst des Novizen, als er in der Nacht nach der Ankündigung der Entlassung seine Gedanken nicht zu beherrschen imstande war; sie wich erst, als der Manuduktor (der die Unteraufsicht über die andern führende Novize) am Morgen ankündigte: „der P. Rektor erlaube uns an unsere Angehörigen zu schreiben und sie auf unsere Zurückkunft vorzubereiten. Zur größeren Beruhigung meines Gewissens begehrte ich noch die Erlaubnis, nicht nur beim Schreiben, sondern auch sonst den Tag über an meine nächsten Blutsfreunde denken zu dürfen. Ich erhielt sie auch, die Zeiten der Meditation, der geistlichen Lesung und des *Angelus Domini* ausgenommen." Die Regel des Stillschweigens wird aufs strengste beobachtet, nur außerhalb der Stadt im Garten ist Freiheit und Spiel gestattet, wobei wir übrigens erfahren, daß unser Freund den letzten Nachmittag auf dem Billard zwölf Ave Marias und auf dem Bosselplatz noch fünf weitere gewonnen hat, die die Verlierer für ihn beten mußten. Einige Monate vor der Auflösung des Ordens hatte der Pater General durch eine *Encyclica* zum Gebet und zu außerordentlichen Bußwerken aufgefordert, um ein großes Übel vom Orden und von der Christenheit abzuwenden. Der Pater Rektor ließ die Novizen hierauf nicht nur den vollkommenen Ablaß und das hohe Verdienst der heimlichen Gewissensrechenschaft für die Intention des P. General aufopfern, sondern auch das wunderthätige Bild der hl. Jungfrau aufs prächtigste ausschmücken und sie vor demselben drei Tage und Nächte Betstunde halten. „Die ganze Zeit dieser Andacht hindurch nahmen wir Novizen unsere Speisen auf dem Fußboden

sitzend und die Patres knieend ein. Der ganze Vorrat von Strohkränzen (zur Demütigung statt des Barrets zu tragen) war schon eine Viertelstunde vor der Mahlzeit verteilt und außer den öffentlichen allgemeinen Dorsaldisziplinen hatte jeder seine besondere Erlaubnis für eine spanische auf alle Tage.“ Die Dorsaldisziplin, bemerkt der Herausgeber, sind Geißelstreiche auf den Rücken, die spanische wird ein paar Spannen tiefer appliziert. Ebenso wird uns mitgeteilt, wie die Befehle des Rektors angekündigt wurden: der Manuduktor klingelt, da stehen alle Novizen auf; er klingelt zum zweiten, sie fallen auf die Knie und warten des Befehls, der nach dem dritten Klingeln gegeben wird, zum Lesen, zum Auskehren oder Tafeldecken u. s. w. — Noch sei erwähnt, wie der P. Rektor dem Knaben den Skrupel benahm, „wie der Papst unfehlbar sein und doch die Gesellschaft aufheben könne?“ „Der Papst,“ wurde ihm zur Antwort, „ist unfehlbar, wenn er *ex cathedra* entscheidet. Die Gesellschaft ist aber nicht *ex cathedra*, sondern *ex curia*, die eigentlich nicht der heilige Geist, sondern oft irdische Staatsklugheit regiert, aufgehoben.“

Ein Jahr lang blieb der Entlassene im Haus der Eltern, auf die Wiederherstellung des Ordens, die der P. Rektor in Aussicht gestellt hatte, wartend. Dann trat er in das Barnabitenkolleg, in dem er acht Jahre blieb. Er machte den dreijährigen philosophischen, dann den dreijährigen theologischen Kursus durch, und wurde dann selbst Novizenmeister und Lehrer der Philosophie, als welcher er Logik, Metaphysik, Ethik, Mathematik, Physik und geistliche Beredsamkeit vortrug; er bekennt noch lange nachher, daß er im Orden „bei dem Geschäfte seiner Geistesbildung durchaus kein äußeres Hindernis, sondern vielmehr die erwünschteste Muße, nicht nur keine Verfolgung, sondern sogar Aufmunterung und Belohnung gefunden habe“. Ein Ordensbruder, mit dem er auch später in freundschaftlichstem Verhältnis blieb, leitete als Lehrer der Philosophie ihn zur Beschäftigung mit der englischen Sprache und ihren klassischen Philosophen, Dichtern und Historikern an. Er trat in einen Kreis junger Schriftsteller, welche die von Joseph II. gegebene Preßfreiheit vor allem zur Bekämpfung rückständigen und dunkelmännischen Wesens gebrauchte. 1783 verließ er feierlich den Orden und ging erst nach Leipzig, dann nach Weimar, wo er zu Wieland in enge Beziehungen trat. Seine Briefe über die Kantische Philosophie führten 1787 zu seiner Anstellung als Professor der Philosophie in Jena, dann in Kiel. Ein Katholik und Exmönch auf den Lehrstühlen zweier erzprotestantischen Universitäten: auch ein Zeichen der Zeit.

Fünftes Buch.

Das Zeitalter des neuen Humanismus. Die Begründung des Gymnasiums der Gegenwart.

1790—1840.

Fünftes Buch.

Das Zeitalter [illegible] Die [illegible] der [illegible] der [illegible]

[illegible]

Erstes Kapitel.

Das Zeitalter Herders und Goethes. Das neue Bildungsideal und sein Verhältnis zum Altertum.

Seit den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts ist eine neue geistige Welt im allmählichen Aufsteigen; die Aufklärung neigt, nachdem sie unter Friedrich II. und Joseph II. kulminiert hat, dem Niedergang zu; das Zeitalter Goethes zieht herauf.

Man kann den Grundunterschied in der Weltanschauung der beiden Zeitalter durch die Stichwörter mechanisch und organisch bezeichnen. Die Aufklärung denkt rationalistisch und mechanistisch; ihre Kategorien stammen aus der mathematischen Physik; Galilei, Hobbes, Descartes, Spinoza stehen am Eingang der Entwickelung, die durch Locke, Leibniz, Wolff in die Aufklärung übergeleitet wird. Man sieht die Welt als das Werk eines rechnenden Baumeisters an; Gott, der große Weltmechaniker, hat die Wirklichkeit zuerst im Plan entworfen, dann durch seinen allmächtigen Willen ins Dasein gerufen. Ebenso wie die natürliche Welt erklärt man auch die geschichtliche Welt rationalistisch-mechanistisch: Sprache, Religion, Recht, Staat sind von dem rechnenden Verstande ausgedacht und ins Werk gesetzt worden. Nicht minder leitet man die Werke der schönen Künste aus vernünftiger Überlegung von Zwecken und Mitteln ab, und zur Theorie stimmt die Praxis: an zahlreichen Universitäten und Akademien lehren vom Staat angestellte Professoren die Dichtkunst, die Baukunst, die Malerei u. s. w., indem sie Kunstregeln aufstellen, das Material und die Mittel der Bearbeitung aufweisen und ihre Schüler in der Handhabung der Kunstmittel üben.

Das folgende Zeitalter ist dadurch charakterisiert, daß es diese mechanistische Auffassung auf allen Gebieten verwirft. Herder und Goethe, die Romantik und die spekulative Philosophie kommen in der Grundanschauung überein, daß die Kategorie des Machens nach Absichten nicht von ferne zureicht, die Tiefe der Wirklichkeit zu fassen. Weder Gott oder die schöpferische Natur, noch auch der schaffende

Menschengeist ist nach dem Modell des rechnenden, Pläne entwerfenden und ausführenden Mechanikers zu denken. Organisches Werden und Wachsen, Entfaltung von innen heraus, das ist die Kategorie, womit die menschlich geschichtliche Welt und die große Gotteswelt aufzufassen ist. Und dasselbe gilt von der Kunst: echte Werke der Kunst und Dichtung werden nicht gemacht, sondern vom Genie gleichsam empfangen und geboren; was handwerksmäßig erdacht und angefertigt wird, das wird auch nicht aus der Sphäre des Handwerksmäßigen sich erheben.

Es liegt außerhalb meiner Aufgabe, die Ursprünge und die Ausbreitung dieser neuen Denkweise zu verfolgen; ich erinnere nur an Winckelmann, der den Zeitgenossen die Augen für die griechische Kunst öffnete, die nicht nach den Regeln akademischer Ästhetik angefertigt, sondern aus dem Geist des griechischen Volkes geboren ist; an Lessing, der dem französischen Klassizismus die Genialität Shakespeares gegenüberstellte; an Kant, der die natürliche Theologie mit ihrer rationalistisch-mechanistischen Absichtenteleologie von Grund aus zerstörte; an Herder, der das Absichtlichmachen aus der Geschichte und die mechanistische Inspirationstheorie aus der Theologie austrieb, überall lehrend, in der Religion und Dichtung aller Völker Offenbarungen des ewigen und göttlichen All-Einen zu erkennen und zu verehren; an Goethe, der die neue Poesie durch Sturm und Drang ans Licht brachte und in seiner Person zeigte, daß Dichtung und Schönheit, wie Liebreiz und Jugend, ein Geschenk der Götter, nicht ein Werk mühseliger Arbeit und rechnenden Verstandes seien.

Der Wandlung in der theoretischen und ästhetischen Auffassung entspricht eine Umstimmung in der praktischen Schätzung der Dinge. Die Aufklärung maß den Wert der Dinge an ihrem Nutzen; sie fragte, ob und wieweit sie die Wohlfahrt und Glückseligkeit fördere. So betrachtete sie den Staat und das Recht, die Wissenschaft und Kunst, die Philosophie und Religion. Redlich und gründlich durchgeführt, wird auch eine derartige Untersuchung nicht wertlos sein; aber leicht geschieht es dabei, daß über der Frage nach dem Nützlichen die Frage nach dem an sich Wertvollen vergessen, ja daß über den Dingen, die als Mittel Wert haben, die Dinge, die an sich selbst Wert haben, unterschätzt werden. Man denke an das Urteil der Aufklärung über Spiel und Dichtung: sie dienen nicht dem Nutzen, also, war das 18. Jahrhundert geneigt zu folgern, haben sie überhaupt keinen Wert. A. H. Francke hätte am liebsten das Spiel aus seinen Anstalten ganz verbannt, er konnte darin nur Zeitverlust und Leichtfertigkeit erkennen. Und Locke ist geneigt, es mit Poesie und Musik ebenso zu halten:

ich halte dafür, äußert er in den Gedanken über Erziehung, die Eltern müßten sich angelegen sein lassen, den Hang zur Poesie, wo er sich bei einem Knaben findet, vielmehr als ihn zu ermuntern zu unterdrücken; denn sie wird ihm andere Geschäfte zum Ekel machen und in allerlei Gesellschaft führen, wo er nicht nur sein Geld, sondern auch wohl sein Vermögen verschwendet. Der Fall sei äußerst selten, daß jemand Gold- und Silbergruben auf dem Parnaß entdeckt habe. Und der Musik will LOCKE unter allen Vorzügen und Geschicklichkeiten den letzten Platz anweisen; er habe nicht leicht unter Leuten von Talent und Welt einen Mann um seiner Fertigkeit in der Musik willen rühmen hören.

Das neue Zeitalter empfindet gegen solche philiströse Weisheit die tiefste Verachtung. Nicht das Nützliche, sondern das an sich selbst Wertvolle ist das Höchste. Nicht in der Prosa und der Arbeit liegt der Wert des Lebens, sie dienen als Mittel zu einem Zweck, sondern in dem freien Spiel, womit wir die Muße erfüllen. Die Arbeit, so sagt die neue Weisheit mit dem Griechen Aristoteles, ist um der Muße willen; die freie Bethätigung geistiger Kräfte in der Philosophie, Kunst, Poesie, Religion, das ist der höchste, der an sich wertvolle Inhalt des Lebens. Nach dem Nutzen läßt er sich nicht messen, er hat keinen; es gehört zum Wesen des Höchsten, daß es nicht nützlich ist. Oder auch, mit paradoxer Wendung: „Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung." So FR. SCHLEGEL im Athenäum.

Bildung, das neue Wort, das gegen Ende des 18. Jahrhunderts in aller Munde ist, ist die Bezeichnung für das neue Lebensideal, das nun die Herrschaft ergreift. Die Lebensideale der abgelaufenen Epoche, das pietistisch-weltflüchtige des wahren Christen und das höfisch-kulturelle des *galant-homme*, setzen beide dem Leben einen ihm äußerlichen Zweck: jenes den Himmel und das Jenseits, dieses die Förderung der Kultur und der Glückseligkeit des Menschengeschlechts. Beide sterben miteinander ab. ROUSSEAU ist der erste, der hiervon eine tiefe Empfindung hat und zugleich der Sehnsucht der Zeit nach einem neuen Lebensideal mit der leidenschaftlichen Beredsamkeit des Herzens Ausdruck zu geben weiß, und hierauf beruht seine ungeheure Wirkung. Gegenüber der Weltflucht und Naturscheu des Pietismus predigt er den Glauben an die Natur, vor allem auch an die Natur im Menschen; er weiß nichts von der Erbsünde und dem natürlichen Verderben des Willens; auf der anderen Seite ist ihm der *galant-homme* ein Gräuel; nicht zu Paris, der Metropole der Kultur und Bildung, ist wahres Menschentum und Menschenglück, ist Weisheit und Tugend heimisch; eher mag man sie bei Hirten und Bauern finden; hier ist

wenigstens Natur und Wahrheit, die erste Bedingung alles menschlichen Wertes. Soweit Schein und Konvention herrschen, soweit herrschen auch Lüge und Laster.

Damit ist denn auch der Erziehung ein neues Ideal gegeben: naturgemäße Entwickelung der natürlichen Anlage. Der Natur zu Hilfe zu kommen, Schädliches abzuhalten und Förderliches herbeizuführen, das ist ihre einzige Aufgabe. Nicht kann es sich handeln um Abrichtung nach einem vorgefaßten Begriff, nach einem konventionellen Schema, sei es konfessioneller Rechtgläubigkeit oder höfischer Weltförmigkeit oder eine Mischung beider. Seid Menschen und wagt es, euere Kinder zu Menschen, schlechthin zu Menschen zu erziehen! Das Abrichten nach einer bestimmten Schablone zu einer bestimmten Absicht, es verdirbt den Menschen von Grund aus. Bildung, das ist vollendete Wesensgestaltung, kann beim Menschen, wie bei allen anderen organischen Wesen, nur durch Entwickelung der Anlagen von innen heraus entstehen; mechanische Eingriffe führen zur Verkrüppelung und Verkümmerung.

Einer der ersten, die dem deutschen Volk Rousseaus Gedanken zuführten, ist Kant. Was er von ihm gelernt hat, bezeichnet er selbst, es ist die rechte Wertschätzung menschlicher Dinge: nicht was er weiß, nicht was er kann, nicht was er leistet, etwa für die Glückseligkeit des Menschengeschlechts, sondern was er ist, das macht seinen Wert aus. Man darf den Menschen nicht nach seinem Wert als Mittel für irgendwelche Zwecke, des Staates, der Gesellschaft, der Kirche, man muß ihn nach seinem Wert an sich, als Selbstzweck, schätzen. Kant beschränkt die Betrachtung auf das Moralische im engeren Sinn, der gute Wille ist das einzige, was absoluten Wert hat. Bei Herder und Goethe und Schiller wird sie auf den ganzen Menschen erweitert: vollendete Entwickelung aller menschlich-geistigen Anlagen, das ist das absolut Wertvolle; in der „schönen Seele“ haben wir die vollkommene Wesensgestaltung des Menschen: sie vereinigt Natur und Einfalt mit höchster und freiester Bildung des Kopfes und des Herzens. Das ist das neue Bildungsideal, das im Gewande der Dichtung dem deutschen Volk um die Wende des 18. Jahrhunderts glänzend aufging.

Und hier leuchtet nun die Verwandtschaft mit der griechischen Anschauung ein. Schön- und Gutheit (*καλοκἀγαθία*), mit diesem Ausdruck bezeichnen die Griechen die vollendete Wesensgestaltung und zugleich das höchste Gut. Der freie Mann nicht Mittel zum Zweck, nicht Knecht der Arbeit, nicht im Joch des Amtes oder des Berufes, nicht gebunden durch Bekenntnisformeln und Schulzwang, nicht angekettet an höfische Etiquette und gesellschaftliche Konvention, der

Mann, der als freies Selbst der Welt gegenübersteht und das ihm innewohnende Bild der Vollkommenheit im Leben und Wesen ausprägt, das ist der wahre Mensch. Und dieses wahre Menschentum zeigen uns die großen Gestalten des griechischen Volkes, Staatsmänner wie Perikles, Dichter wie Sophokles, Philosophen wie Plato, hochgebildete und doch unverkünstelte, ganze, natürliche Menschen. So fällt demnach Bildung zur Humanität mit der Bildung nach dem Vorbilde des Griechentums zusammen.[1] —

Unter den großen litterarischen Repräsentanten des neuen Zeitalters hat HERDER zum Schul- und Erziehungswesen nächste Beziehung; in seiner Jugend als Lehrer in Königsberg und Riga thätig, war er später als Generalsuperintendent von Weimar zugleich Inspektor des Schulwesens. Er mag uns daher das neue Erziehungsideal, für das er auch den Namen: Bildung zur Humanität geprägt hat, deuten. Von seiner Reform des Weimarschen Gymnasiums, die er als dessen Ephorus 1786 durchführte, ist schon oben (S. 42ff.) gehandelt worden. Hier gehe ich auf die zu Grunde liegenden allgemeinen Anschauungen und ihre Entwickelung kurz ein.

Als HERDER im Alter von 16 Jahren auf die Universität Königsberg zog, da gewannen alsbald zwei Männer auf ihn bestimmenden Einfluß, die beide über die Gedankenwelt der Aufklärung schon hinausgegangen waren: KANT und HAMANN. Ist HAMANN der erste Romantiker, so kann man KANT zugleich als den Vollender und Überwinder der Aufklärung bezeichnen. In demselben Jahr mit HERDER war ROUSSEAUS Emil nach Königsberg gekommen. KANT war mächtig durch das Buch ergriffen worden, es machte bei ihm dem Wissenschaftshochmut des Rationalismus und dem Kulturenthusiasmus der Aufklärung ein Ende; sowohl seine Kritik, die mit der Empfehlung der Enthaltsamkeit in metaphysischen Dingen schließt, als seine Ethik, die nur den guten Willen anerkennt, steht dazu in leicht erkennbarer Beziehung. HERDER brachte der neuen Anschauung, in welche er durch diese beiden Männer eingeführt wurde, ein empfängliches Gemüt entgegen. Wie WINCKELMANN und KANT durch eine pietistische Erziehung dem Supranaturalismus in Welt- und Lebensanschauung äußerlich zugeführt, innerlich entfremdet, ergriff er mit Leidenschaft das ROUSSEAUsche Naturevangelium. Würde und Schönheit der freien Menschennatur, welche ihm statt der von dem Pietismus gepredigten Sündhaftigkeit und zugerechneten fremden Gerechtigkeit sein Lehrer

[1] Über den Begriff der Bildung und seine geschichtliche Entwickelung habe ich ausführlicher gehandelt in REINS Encyklop. Handbuch der Pädagogik I, 414—424.

Kant predigte, wurde Herders Fundamentaldogma; Humanität und Bildung zur Humanität ist das Grundthema seiner großen und einflußreichen, alle Gebiete der Litteratur und Geschichte umfassenden Schriftstellerthätigkeit; sie ist auch der feste Pol, um welchen sich seine Gedanken über Erziehung und Unterricht bewegen.

Auf dem Schiff, das ihn im Jahre 1769 von Riga nach Nantes führte, zeichnete er die Umrisse einer idealen Erziehungsanstalt; ihm schwebte dabei die Rigaische Ritterschule vor, zu deren Leiter er designiert war.[1] Das verachtete und verworfene Bestehende giebt auch hier dem Ideal Bestimmtheit und der Beredsamkeit die Leidenschaft. Über den üblichen gelehrten Unterricht, wie er selbst ihn in der Mohrunger Stadtschule als Schüler, im Königsberger Fridericianum und dann in der Rigaer Stadtschule als Lehrer kennen gelernt hatte, urteilt er mit der größten Härte: Die Latinitätsdressur „verdirbt in Briefen, Reden, Perioden, Chrien, Versen auf ewig: sie verdirbt Denk- und Schreibart: giebt nichts und nimmt vieles, Wahrheit, Lebhaftigkeit, Stärke, kurz Natur: setzt in keine gute, sondern in hundert üble Lagen, auf Lebenszeit, macht sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Briefsteller, von denen Deutschland voll ist; ist Gift auf Lebenszeit“. Daß ist gewiß, a) „daß keine Schule gut ist, wo man nichts als Latein lernt, ich habe diesem Fehler zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realklassen errichtet, wo man für die Menschheit und fürs ganze Leben lernt; b) daß keine Schule gut ist, wo man nicht dem Latein entweichen kann; c) daß keine gut ist, wo sie nicht wie eine lebendige Sprache gelernt wird.“ „Weg mit dem Latein, um an ihm Grammatik zu lernen, hierzu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik.“ Allmählich mögen dann, mit dem fortschreitenden Wachstum der Realkenntnisse, fremde Sprachen hinzukommen, zuerst die französische und vielleicht die italienische, darauf auch die lateinische, griechische, hebräische. Doch muß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein können, denn jenes ist die allgemeinste und unentbehrlichste und nach unserer Denkart gebildetste Sprache in Europa: der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt; sie ist die leichteste und einfachste, um an ihr einen *praegustus* der philosophischen Grammatik zu nehmen. Den Anfang der Erlernung

[1] Herders Werke, herausgeg. von Suphan, IV, 370—401. Vgl. Hayms Leben Herders (I, 325), wo man auch die Jugendgeschichte nachsehen wolle. Die Schulreden und Schulschriften Herders jetzt in Bd. XXX vollständiger als in den früheren Ausgaben.

macht man mit dem lebendigen Gebrauch: nicht fürs Auge und durchs Auge, sondern fürs Ohr und durchs Ohr; später kommt Lesen und zuletzt Grammatik hinzu. Nicht anders wird's mit dem Latein gehalten. Freilich das Sprechen geht hier nicht; dafür wird gelesen: „wenig wird übersetzt, aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, das Antike gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben und allem nachgeeifert.“ Ja nicht imitiert; das Imitieren hat schlechterdings gar keinen Wert: „nicht das ist ein großer Ruhm: dieser Dichter singt, wie Horaz, jener Redner spricht, wie Cicero; sondern das ist ein großer, seltener, beneidenswerter Ruhm: so hätte Horaz, Cicero geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Kultur, zu der Zeit, zu diesen Zwecken, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten.“

Um Herders Verhältnis zur althumanistischen Imitationslitteratur ganz zu verstehen, muß man auf seine Anschauung vom Volksleben überhaupt zurückgehen. Hatte die Aufklärung eigentlich nur Individuen gekannt, die alle zu dem homogenen Geschlecht des *animal rationale* gehören und nur zufällig in räumlich und staatlich getrennte Gruppen geschieden sind, so erblickt Herder dagegen in einem Volk ein individuelles organisches Wesen, dessen eigentümliches Lebensprinzip alle seine Bethätigungen durchdringt. Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung sind durchaus national individualisiert und Übertragung in ein fremdes Volksleben kann daher, wie die Einführung eines fremden Körpers in den leiblichen Organismus, nur störend wirken. In seinem genialen Erstlingswerk, den „Fragmenten über die neuere deutsche Litteratur“ (1767, Werke I, 361—425), welchem auch die letzte Stelle schon entnommen ist, sagt Herder in diesem Sinne: „Wäre Deutschland bloß von der Hand der Zeit an dem Faden seiner eigenen Kultur fortgeleitet: unstreitig wäre unsere Denkart arm, eingeschränkt; aber unserem Boden treu, ein Urbild ihrer selbst, nicht so mißgestaltet und zerschlagen.“ Das vielgepriesene Verdienst Karls des Großen erscheint ihm von diesem Gesichtspunkt aus in ganz anderem Licht: Karl ist ihm ein unglücklicher Mann, ein Geschöpf von Rom, ein Sohn des Papstes, ein Eiferer bis zur Menschenfeindschaft, ein Vertilger der Bardischen Litteratur, unter dem Mönche und fränkische Priesterhorden, das Schwert in der einen, das Kreuz in der andern Hand, den Götzendienst des Papstes, die schlechtesten Trümmer der römischen Wissenschaften und den niedrigsten Gassen- und Klosterdialekt der römischen Sprache, drei Schwestern des Unglücks und der Barbarei, in Deutschland einzuführen begannen. „Das deutsche Volk hat unter allen am meisten unter diesem Joch gelitten und leidet

noch darunter. Seine hohe und edle Originaldenkart, wie sie in der Beschreibung des Tacitus durchschimmert, ist ihm geraubt. In LUTHER erschien etwas davon. Aber bald hatte die römische Bildung des Humanismus wieder alles überschwemmt. Und so liegt die Sache noch: deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und Sprache unterdrückt. Die großen, die genialen Konzeptionen scheinen der Seele nur in dem Alter jugendlicher Beweglichkeit und feuriger Kraft zu gelingen; später mag man noch viel lernen, aber nicht mehr mit der kühnen und muntern Anwendung auf sein Ich, daß man es könnte fassen nennen. Nun, eben diese Zeit sitzen unsere Jünglinge in der lateinischen Schule, die lateinische Sprache zu lernen. Mit dem grammatischen Szepter werden sie, wie mit einem glühenden Eisen, auf einmal geblendet. Die erste junge Lust ermüdet, das Talent wird in Staub vergraben, das Genie verliert seine Kraft, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder. Unterdrückte Genies! Märtyrer einer bloß lateinischen Erscheinung! o, könntet ihr alle laut klagen!"

Wäre es noch die griechische Kultur gewesen! Hätte Athen statt Roms die Aufgabe der Zivilisierung der nordischen Völker erhalten! Das ist der zweite feste Punkt in HERDERS Anschauung. Die Griechen, so könnte man sagen, erscheinen ihm nicht als eine spezielle Bildung, wie die andern Völker, sondern als die der Natur einmal gelungene vollkommene Darstellung der Gattung. Daher ist ihre Bedeutung eine völlig singuläre: ihre Werke haben universelle Geltung. „Die Griechen," so beginnt das Fragment von der griechischen Litteratur in der zweiten Sammlung, „die Lieblinge der Minerva, haben sowohl in der Kunst als in den schönen Wissenschaften mit solchem Glück gearbeitet, daß das Ideal ihrer Werke und die schöne Natur selbst beinahe ein Bild ausmachen. Wie Thucydides die Stadt Athen das Museum und Prytaneum der Griechen nannte, so ist aus Griechenland der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus dem die meisten Nationen Europens, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben." „Aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns."

Sollen uns also die Griechen Muster sein, die wir nachahmen? HERDER hat diese Anschauung ein für allemal hinter sich geworfen, er als der erste, denn WINCKELMANN und LESSING, GESNER und ERNESTI sind noch nicht ganz frei davon. Imitierte Litteratur ist ihm ein Unding, künstlichen Blumen vergleichbar, denen aller Reiz der natürlichen fehlt. Am allermeisten gilt das von der poetischen Litteratur, sie ist das allereigenste Erzeugnis des Genius eines Volkes. Der alte Humanismus und Rationalismus, wie sie überhaupt ohne historisches Verständnis

waren, wußten auch nicht, was Poesie sei; sie meinten, Poesie entstehe aus der gewöhnlichen Rede, indem der Autor seinen Gedanken ein besonders geschmücktes, mit Gleichnissen, Metaphern, Metrum u. s. w. verziertes Redekleid anziehe. Die Fragmente beginnen mit jenem tiefsinnigen Entwurf „von den Lebensaltern einer Sprache“: die Poesie ist das Jugendalter einer Sprache, es folgt die schöne Prosa, sie ist das Mannesalter, das Greisenalter ist die philosophische Sprache. In ihr hat die Korrektheit die höchste Stufe erreicht, die Schönheit aber ist verschwunden: die Wortstellung ist fest, die Wortbedeutungen scharf begrenzt, eigentliche Ausdrücke haben die sinnlich metaphorischen verdrängt, die Sprache spricht zum Verstand, aber nicht mehr zur Phantasie. — Also nicht nachahmen werden wir die Werke der Griechen. Was können sie uns denn sein? Sie können uns die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des Menschen, der Idee der Humanität. Pallas nahm dem Diomedes die Wolke vom Auge hinweg, daß er einen Gott und einen Sterblichen unterscheiden konnte; diese Wohlthat gewährt uns das Studium der griechischen Kunst: wir erfüllen unsere Seele durch den Anblick ihrer Bilder mit dem Ideal des Menschen, das sie in den verschiedensten Gestalten in reinster Form darstellen. Dazu lesen wir auf den Schulen auch die Schriften der Griechen, „daß wir eben diesen zarten Keim der Humanität nicht nur etwa gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen. Wir wollen die griechische Kunst nicht besitzen, sondern sie soll uns besitzen“. Das ist das Thema der sechsten Sammlung der Briefe zur Beförderung und Humanität (1793).

Von diesem Gesichtspunkt aus gewinnt die historisch-philologische Beschäftigung mit den Alten ihre Richtung und Bedeutung: sie hat die Erkenntnis jenes einzigen Volkes in allen seinen Lebensäußerungen zu vermitteln. Jeder wirkliche Beitrag hierzu hat eine unermeßliche Bedeutung. „Eine Ausgabe, eine Übersetzung, eine wahre Erläuterung dieses oder jenes Dichters, Philosophen und Geschichtsschreibers halte ich für ein Bruchstück des großen Gebäudes der Bildung unseres Geschlechts für unsere und die zukünftigen Zeiten“ (Briefe zur Beförderung der Humanität, 31). Die Beschäftigung mit den Schriften und Kunstwerken der Griechen erhält eine ähnliche Bedeutung, wie früher die Beschäftigung mit den heiligen Schriften hatte. Ja, man kann geradezu sagen: das Griechentum wird zum Gegenstand eines religiösen Kultus, und zwar das Griechentum im Gegensatz zum Christentum: das naturalistisch-diesseitige im Gegensatz zum supranaturalistischen und transcendenten. „Mit heiligem Ernst“, sagt der Generalsuperintendent von Weimar (ebendort, Br. 66), „treten wir zum Olymp hinauf und

sehen Götterformen im Menschengebilde. Die Griechen theifizierten die Menschheit. Andere Nationen erniedrigten die Idee Gottes zu Ungeheuern; sie huben das Göttliche im Menschen zum Gott empor". Mit der andächtigen Begeisterung, welche durch WINCKELMANN in die Archäologie gekommen ist, geht er dann, ein predigender Exeget, die Göttergestalten der Reihe nach durch. —

Das ist die Welt von Anschauungen und Empfindungen, worin während der nächsten beiden Menschenalter das deutsche Volk, wenigstens der Teil, welcher gelehrte Schulen und Universitäten besuchte, lebte und webte. In den Griechen ist die Idee des Menschen Fleisch geworden, es gilt, durch die Anschauung dieser uns selbst zu dem eigentlichen, dem ideellen Menschentum zu erheben. Die Aufgabe der Gelehrtenschule ist es, diese Anschauung zu vermitteln, sie ist gleichsam der Tempel des Griechentums auf Erden, in welchen die Jugend aller Völker geführt wird, um darin die Idee der Humanität in sich aufzunehmen. An die Stelle der alten *sapiens atque eloquens pietas* tritt die *sapiens atque eloquens humanitas:* Bildung zur Humanität oder auch Bildung schlechthin ist der deutsche Ausdruck für die Sache. Wenn die SCHLEGEL als Inhalt ihres 1798 begründeten Journals, des Athenäums, bezeichnen: alles was unmittelbar auf Bildung abzielt, oder wenn SCHLEIERMACHER seine Reden über die Religion an die „Gebildeten" richtet, so denken sie an die HERDERsche Humanitätsschule und ihre Schüler.

Es wäre eine anziehende Aufgabe, der Ausbreitung dieser Anschauungen und Empfindungen in dem Gebiet der Litteratur nachzugehen; ich muß mich auf wenige Andeutungen beschränken. Seinen Höhepunkt erreichte der Kultus des Griechentums in der Litteratur während der 90er Jahre; Weimar-Jena war der Sitz seiner Oberpriester. HERDER, der älteste unter ihnen, veröffentlichte 1793 die schon öfter erwähnten Briefe zur Beförderung der Humanität; GOETHE war, erfüllt von der griechischen Welt, aus Italien zurückgekehrt; SCHILLER, seit 1787 in Weimar, begann seine Hellenisierung; die Götter Griechenlands und die Künstler wurden gedichtet; ROUSSEAU verlor seine Herrschaft an Homer und die Tragiker, das Naturevangelium wurde durch das Evangelium der Bildung ergänzt oder verdrängt. W. v. HUMBOLDT trat am Anfang der 90er Jahre in diesen Kreis und führte ihm auch seinen Freund, den Philologen WOLF zu. Der Briefwechsel HUMBOLDTS mit SCHILLER und mit WOLF zeigt, was diese Männer verband: die Liebe zum Menschheitsideal, das ihnen in der Griechenwelt sich offenbarte. Die beiden SCHLEGEL, nachdem sie wie HUMBOLDT ihre Altertumsstudien in Göttingen bei HEYNE begonnen, kamen 1796 nach Jena;

Friedrich war erfüllt von der Idee, der Winckelmann der griechischen Poesie zu werden. Eine Geschichte der griechischen Dichtkunst sollte als eine „allgemeine Naturgeschichte aller Dichtkunst“ das Wesen der Poesie selbst offenbaren und dadurch die Wiederherstellung der echten schönen Kunst, ja vielmehr der echten schönen Menschheit selbst vorbereitend ermöglichen. Hölderlin lebte seit 1794 in Jena. In Schillers Neuer Thalia erschien in demselben Jahre der Anfang des Hyperion; der Inhalt des wenige Jahre später vollendeten Gedichts ist die Klage um das verlorene Griechentum, um das verlorene Menschheitsideal. Haym (die romantische Schule, S. 291) nennt es das vollkommenste und reinste Selbstbekenntnis, welches vielleicht jemals ein Dichter vor der Welt abgelegt habe, den erschöpfenden Ausdruck der Lebensempfindung des Dichters. „Barbaren von Alters her,“ so werden in dem vorletzten Brief die Deutschen von dem Dichter charakterisiert, „durch Fleiß und Wissenschaft und selbst durch Religion barbarischer geworden, tief unfähig jedes göttlichen Gefühls, verdorben bis ins Mark zum Glück der heiligen Grazien, in jedem Grad der Übertreibung und der Ärmlichkeit beleidigend für jede gut geartete Seele, dumpf und harmonielos, wie die Scherben eines weggeworfenen Gefäßes. — Ich kann kein Volk mir denken, das zerrissener wäre wie die Deutschen. Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herren und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen, — ist das nicht wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt untereinander liegen? — — Es ist nichts Heiliges, was nicht entheiligt, nicht zum ärmlichen Behelf herabgewürdigt ist bei diesem Volk, und was selbst unter Wilden göttlich rein sich meist erhält, das treiben diese allberechnenden Barbaren, wie man so ein Handwerk treibt und können es nicht anders.“

So erscheint bei Hölderlin die Verehrung des Griechentums als Abscheu und Ekel vor dem eigenen Volk. Ein wenig von dieser Selbstwegwerfung deutscher Nationalität hat doch der Griechenkultus in jenem ganzen Kreise; der größte Preis, welchen man unter den Humanitätspriestern erringen kann, ist der: trotz des Unglücks deutscher Geburt ein griechischer Geist zu sein. Schiller nennt Goethe so in jenem berühmten Brief vom 23. August 1794: als ein griechischer Geist sei er (Goethe) in diese nordische Schöpfung geworfen und habe nun, um nicht selbst ein nordischer Künstler zu werden, durch die Imagination mit Hilfe der Denkkraft von innen heraus ein Griechenland gebären müssen. Und Goethe acceptiert diese Charakteristik, er findet in dem Brief mit freundschaftlicher Hand die Summe seiner Existenz gezogen.

Im Jahre 1807 widmete Wolf seine Darstellung der Altertumswissenschaft Goethe, als dem Kenner und Darsteller des griechischen Geistes, „in dessen Werken und Entwürfen, mitten unter abschreckenden modernen Umgebungen, jener wohlthätige Geist sich eine zweite Wohnung nahm".

Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus.

So Schiller, da ihn der jüngere Schlegel, als nicht genug Griechen, aus der Poesie hinaus deduzierte. Er selbst hatte das Fieber mit herbeiführen helfen.

Nur auf einen dieser deutschen Neuhellenen gehe ich noch etwas ausführlicher ein: Wilhelm von Humboldt; er war später berufen, die neue Bildung in die preußischen Universitäten und Schulen einzuführen. Vielleicht mit mehr Recht als Goethe, der doch auch ein gut Teil Gotisches in seiner unermeßlich reichen Natur hatte, kann Humboldt ein griechischer Geist genannt werden. Er besaß durch ein glückliches Naturell, was die griechische Ethik als die vollendete Charakterbildung beschreibt: eine theoretische, unbedürftige Seele, deren ruhige Heiterkeit durch Affekte nicht gestört wurde; mit feinster Empfänglichkeit für sinnlich-intellektuelles Genießen ausgestattet, lebte er mit ganzer Hingebung und Zuversicht, wie nur je ein Grieche, in der diesseitigen Welt, das Transcendente war für ihn nicht vorhanden. Es war ihm beschieden, sein Leben ganz dem innern Triebe gemäß zu gestalten: in völliger Unabhängigkeit lebte er, wie ein Grieche, nur sich selber und dem Staate, frei dienend, nicht Sklave des Amts. Charakteristisch für ihn selbst und seine Zeit ist schon seine Bildungsgeschichte, wie Hayms Biographie sie an die Hand giebt. Er hatte, von Campe erzogen, in Göttingen, wo er Staatswissenschaften studierte, in Heynes Vorlesungen und Haus sich heimisch gemacht. Statt nun nach vollendetem Studium, wie es für einen jungen Mann aus vornehmem Hause ein Menschenalter vorher noch durchaus selbstverständlich gewesen wäre, in die militärische oder politische Laufbahn, etwa nach voraufgegangener größerer Reise, einzutreten, zog sich Humboldt in die Stille zurück, um ein ganzes Jahrzehnt dem Studium der Griechen zu widmen: eine Reise, statt nach Paris und London, in die geistige Welt des Hellenentums. Seine Frau war dabei seine Begleiterin. Mit welch ausdauerndem Eifer er auch auf das Detail technisch-philologischer Fragen einging, zeigen seine Briefe an F. A. Wolf (abgedruckt in Humboldts Werken Bd. V).

Die letzte Absicht dieser Studien spricht ein Brief an Wolf vom 1. Dezember 1792 und ausführlicher eine am Anfang des folgenden

Jahres entworfene „Skizze über die Griechen“ aus, welche er ebenfalls dem Freund sandte.[1] Die Kenntnis des Menschen sei es, welche er suche; durch das Studium der Griechen hoffe er sie zu erlangen, denn jenes Volk sei gleichsam die exemplarische Darstellung der Idee des Menschen. „Lassen Sie mich itzt nur einige von den Seiten berühren, wodurch die Griechen sich vor andern Völkern auszeichnen und die genaueste Kenntnis ihrer Nationalität zu den schönsten Absichten unserer Studien wichtig machen. Ich möchte dahin zuerst den Reichtum an mannigfaltigen Formen rechnen, der sich in ihrer ganzen Kultur zeigt; womit eine solche Ausbildung des Charakters verbunden ist, wie er in jeder Lage des Menschen da sein kann und da sein sollte, ohne Rücksicht auf individuelle Verschiedenheit und veränderliche Verhältnisse. Der Mensch, den uns die griechischen Schriftsteller darstellen, ist aus lauter zugleich einfachen und großen und, von vielen Gesichtspunkten betrachtet, auch schönen Zügen zusammengesetzt. Besonders heilsam muß das Studium eines Charakters, wie der griechische, in einem Zeitalter wirken, wo durch unzählige Umstände die Aufmerksamkeit viel mehr auf Sachen als auf Menschen, mehr auf Massen von Menschen als auf Individuen, mehr auf äußern Wert und Nutzen als auf innern Gehalt und Genuß gerichtet ist, und wo hohe und mannigfache Kultur sehr weit von der ersten Einfachheit abgeführt hat.“ In dem Brief vom 1. Dezember 1792 formuliert er den Vorzug der Griechen so: „Kein anderes Volk verband so viel Einfachheit und Natur mit so viel Kultur.“ Besonders bewundernswert ist ferner „die sehr allgemeine Verbreitung des Gefühls für Schönheit unter der ganzen Nation; und nichts kann für unsere Welt wichtiger sein als ein Auffassen dieses charakteristischen Zuges. Denn keine Art der Ausbildung ist überhaupt unentbehrlicher, als diese, da sie das ganze Wesen des Menschen zusammenfaßt und ihm die wahre Politur und den wahren Adel erteilt.“ — Das ganze öffentliche Leben der Alten habe die Ausbildung des Individuums in diese Richtung gelenkt: die Eigenschaften, nach denen der Staatsmann zu streben hatte, bezogen sich alle eigentlich auf „rein menschliche und allgemeine Bildung, nicht auf die Kultur besonderer Talente oder Kenntnisse“.

Also, früher hat man gesucht, die Menschen kennen zu lernen und nach dieser Kenntnis in Büchern und Zeitungen, in der Gesellschaft und auf Reisen sich umgethan; Humboldt will den Menschen kennen lernen und hierzu sind die Griechen genug, denn in ihnen ist

[1] Sie hat sich nicht erhalten; Wolf teilt daraus Bruchstücke in seiner Darstellung der Altertumswissenschaft mit (S. 126 ff.).

die Idee des Menschen realisiert. Es giebt, nachdem man einmal zu dieser Einsicht gelangt ist, nichts Wichtigeres zur Selbsterkenntnis und Selbstbildung, als die vollkommene Erkenntnis des Griechentums. „Das Streben nach einer solchen Kenntnis (da niemand eigentliche Vollendung derselben hoffen darf) kann man jedem Menschen, als Menschen, in verschiedenen Graden der Intension und Extension unentbehrlich nennen, nicht nur dem handelnden, sondern auch dem mit Ideen beschäftigten, dem Historiker im weitesten Sinne des Wortes, dem Philosophen, dem Künstler, auch dem bloß Genießenden.“

Humboldt ist der hier angedeuteten Anschauung immer treu geblieben, soweit ihn später seine linguistisch-historischen Studien über das Gebiet des Griechischen hinausführten. Das Griechentum, kann man sagen, blieb seine Religion. In einem Brief an Welcker (dessen Leben von Kekulé, 351) wehrt er jede Einmischung und allen Parallelismus anderer Mythologien mit der griechischen ab. „Was man auch von der Schönheit und Erhabenheit des Ramayana, Mahabharat, der Nibelungen sagen mag, so fehlt immer gerade das eine, in dem der ganze Zauber des Griechischen liegt, was man mit keinem Worte ganz aussprechen kann, aber was man tief und unendlich fühlt, was machen würde, daß in jeder ernsthaftesten und heitersten, glücklichsten und wehmütigsten Katastrophe des Lebens, ja im Momente des Todes einige Verse des Homer, und ich möchte sagen, wenn sie aus dem Schiffskatalogus wären, mir mehr das Gefühl des Überschwankens der Menschheit in die Gottheit (was doch die Summe alles menschlichen Fühlens und alles irdischen Trostes ist) geben würden, als irgend etwas von einem andern Volk.“

Humboldts günstiges Geschick hatte es gefügt, daß er eine Reihe von Jahren zu Rom leben durfte (1802—1808); er war preußischer Gesandter beim heiligen Stuhl. Seine Briefe atmen das Entzücken, womit ihn hier Vergangenheit und Gegenwart, Kunst und Natur erfüllten; vor allem ist ihm Rom das „sinnlich-lebendige Bild von jenem idealisch angeschauten Altertum“; hier hat das Altertum noch lebendige Gegenwart auf Erden. Wer Goethes italienische Reise liest, empfindet auch hier, wie viel dieser Umstand dazu beitrug, den Kultus der Antike möglich zu machen; der Mensch hat ein tiefes und nie zu unterdrückendes Verlangen nach der sichtbaren Gegenwart des Göttlichen, das er verehrt.

Der Grundzug dieser neuen griechisch-humanistischen Religion, wodurch sie sich so bestimmt von der christlichen Religion unterscheidet, ist die reine Diesseitigkeit. Schon in der Renaissance und wieder in der Aufklärung trat die Richtung auf das Diesseits deutlich hervor;

aber daneben blieb, wenigstens im Bekenntnis und in der Vorstellung, aber doch auch in der Empfindung, der Unsterblichkeitsglaube. Die Philosophie der Aufklärung, wenigstens in Deutschland, bewies seine vernünftige Notwendigkeit: die Vollendung des Lebens, die auf Erden nicht erreicht werde, liege im Jenseits. Der Neuhumanismus geht einen Schritt weiter; er bekämpft nicht den Glauben an ein jenseitiges Leben, wie es die lautesten und verwegensten unter den französischen Aufklärungsphilosophen gethan hatten, aber er ignoriert ihn; er geht an ihm vorüber, als an etwas, was uns nichts angeht. Wie das klassische Griechentum zuversichtlich in dem hellen Diesseits lebte und webte, so der Neuhumanismus; in diesem irdisch-zeitlichen Dasein ist er einheimisch: hier liegt unsere Bestimmung, ein volles freies Menschenleben, das mit heiterer Betrachtung und freudiger Bethätigung der Wirklichkeit zugewendet ist, das ist das Ideal der Humanität. In Italien erlebte Goethe und vor ihm Winckelmann glücklichste Tage solcher reinen Diesseitigkeit; hier fand ihr „heidnischer Sinn" die zu ihm stimmende Umgebung. Nicht alle Tage gleichen sich, das Christlich-Übersinnliche, das zugleich als das Heimisch-Nordische in ihnen ist, taucht aus dem Untergrund des Gemüts wohl auch je zuweilen hervor. Aber sie haben eine Scheu davor und streben, sich seiner zu erwehren, um die Freiheit und Gesundheit der Seele zu bewahren. In diesem Sinne nennt sich Goethe einen dezidierten Nichtchristen, und Winckelmann „einen gründlich geborenen Heiden, den die protestantische Taufe zum Christen einzuweihen nicht vermögend gewesen". Eine antike Natur nennt er ihn, „in der jene kaum heilbare Trennung in der gesunden Menschenkraft noch nicht vorgegangen war". Und er preist den „heidnischen Sinn", mit dem jene antike, auf diese Welt und ihre Güter angewiesene Sinnesart allein vereinbar sei: „jenes Vertrauen auf sich selbst, jenes Wirken in der Gegenwart, die reine Verehrung der Götter als Ahnherren, die Bewunderung derselben gleichsam nur als Kunstwerke, die Ergebenheit in ein übermächtiges Schicksal, die in dem hohen Werte des Nachruhms selbst wieder auf diese Welt angewiesene Zukunft gehören so notwendig zusammen, bilden sich zu einem von der Natur selbst beabsichtigten Zustand menschlichen Wesens, daß wir in dem höchsten Augenblick des Genusses wie in dem tiefsten der Aufopferung, ja des Untergangs eine unverwüstliche Gesundheit gewahr werden".

Den Ausführungen über die Ausbreitung der neuhumanistischen Anschauungen in den Kreisen der Litteratur füge ich ein paar Be-

merkungen über die parallel gehende Entwickelung im Gebiet des philosophischen Denkens hinzu. Weimar-Jena, die Poetenstadt und -Universität, war der Boden, auf dem auch die neue Philosophie, die spekulative, zuerst Wurzeln schlug.

Es ist oben angedeutet worden, wie die rationalistische Philosophie ihre Grundkategorien der mathematischen Physik, der mechanistischen Naturphilosophie entnahm. Die neue Philosophie steht unter dem Einfluß der neuen Geisteswissenschaften, der neuen humanistischen Poesie und Philologie. Der Unterschied hängt auch mit der persönlichen Bildung der Repräsentanten beider Richtungen zusammen. Chr. Wolff und Kant hatten eine mathemathisch-naturwissenschaftliche Bildung; ihre ersten Schriften gehören diesem Gebiet an; ihre Philosophie ist auf diesem Boden gewachsen. Die Geschichte ist ihnen ein fremdes Gebiet, sie gehört eigentlich gar nicht zur Wissenschaft: *cognitio historica* setzt Wolff der *cognitio philosophica* als unwissenschaftliche Thatsachenkunde entgegen. Das ist im ganzen auch Kants Auffassung. Fichte, Schelling, Hegel dagegen haben eine wesentlich historische Bildung. Sie haben den philologisch-theologischen Kursus der sächsischen und württembergischen Klosterschulen und Universitäten durchgemacht: Fichte in Pforta und Jena, Hegel im Stuttgarter Pädagogium und im Tübinger Stift, Schelling im Kloster und dann im Stift. Ihr späteres Philosophieren wurzelt sichtlich in dem Untergrund dieser Vorbildung. Fichtes und Hegels Philosophie ist wesentlich Philosophie der Geschichte; auch Schelling verleugnet nicht den Philologen und Theologen, so sehr er als junger Magister dabei war, der Naturforschung das Konzept zu korrigieren. In der Art seiner Beschäftigung mit der Natur sind auch die Spuren seiner Bildung wohl zu erkennen. Was Bacon von Aristoteles sagt, daß er die Probleme der Physik in Probleme der Dialektik verwandle, dasselbe kann man von Schelling und dem von ihm hierin abhängigen Hegel sagen. Es ist die Rückkehr zu einer dialektisch-historisch-mythologischen Behandlung der Naturwisssenschaft, was Schelling mit so grenzenlosem Hochmut gegen Newton als seine wissenschaftliche That preist: statt Gesetze der Erscheinungen sucht er eine geschichtliche Entwickelung der Dinge und Kräfte hinter den Erscheinungen.

Unter dem Einfluß dieser herrschenden Philosopheme blühte nun das Studium der Geschichte der Philosophie und im besonderen der griechischen Philosophie neu auf. Statt Mathematik und Naturwissenschaft, begannen die Philosophen wieder, wie im 15. und 16. Jahrhundert, Plato und Aristoteles zu studieren. Die Erinnerung an die Namen Schleiermacher, Boeckh, Ritter, Brandis, Trendelenburg,

Zeller, Bonitz, reicht aus, um die Wendung zum Historisch-Philologischen in der Philosophie des 19. Jahrhunderts anzudeuten. Auf den Universitäten, besonders den preußischen, hatte die philologische Philosophie lange Zeit ein entschiedenes Übergewicht. Es tritt das auch in der Stellung solcher Philosophen hervor, die der herrschenden Strömung nicht folgen. Herbart und Schopenhauer standen beide der Philosophie des 18. Jahrhunderts näher. Mathematische Studien zogen jenen an und seine Philosophie ist, wie die des 17. Jahrhunderts, von den Gesichtspunkten der mathematischen Physik beherrscht; seine Psychologie ist ein Seitenstück zur Newtonschen Physik: mathematische Gesetze der Erscheinungen will sie aufstellen, nicht aus Kräften erklären; und seine Erkenntnistheorie und Metaphysik ist, was Lockes Abhandlung über den menschlichen Verstand sein wollte, ein Versuch, den Boden für die rationalen Wissenschaften der Physik und Psychologie zu reinigen. Auch Schopenhauer, so sehr er die alten Sprachen schätzte (F. A. Wolf ist fast der einzige Universitätslehrer, dessen er mit Anerkennung gedenkt), und so leidenschaftlich er gegen die Teilnahme der in den alten Sprachen nicht gebildeten Banausen an der Philosophie protestierte, ist dennoch in seinen philosophischen Gedankenbildungen, soweit sie theoretischer Natur sind, durchaus von den naturwissenschaftlichen, besonders physiologischen und naturhistorischen Studien bestimmt; zur Geschichte hat er absolut kein Verhältnis, ja, er leugnet eigentlich, daß es Geschichte gäbe, es giebt nur eine Naturgeschichte der Spezies Mensch. Eben dies wird der tiefste Grund sein, warum diese beiden Philosophen beinahe ganz außerhalb ihrer Zeit standen und fast gar keinen Einfluß auf sie hatten.

Die Philosophie macht nicht die Zeit, aber sie pflegt der deutlichste Ausdruck für die Tendenz zu sein, von welcher das geistige Leben eines Zeitalters beherrscht wird. Der Zug zum Historischen, der in der Philosophie hervortritt, ist nicht minder in den übrigen Wissenschaften sichtbar. In der Jurisprudenz verlor das Naturrecht, in der Theologie die natürliche oder rationale Theologie ihren Kredit; historische Forschung trat in der Litteratur und im Universitätsbetrieb an ihre Stelle. Am deutlichsten tritt die historische Richtung der Zeit in der philosophischen Fakultät hervor. Die erstaunlich reiche Entfaltung der historischen, philologischen, linguistischen, archäologischen Forschungen, welche fast Jahr für Jahr ihr Reich durch Eroberung neuer Gebiete ausdehnten, hat eine vollständige Veränderung in der Physiognomie der philosophischen Fakultäten zur Folge gehabt: während die Zahl der Lehrstühle für die rationalen Wissenschaften sich wenig vermehrt hat, ist die Zahl der Vertreter der historischen Forschung

unermeßlich gewachsen. Der Unterschied des *saeculum philosophicum*, wie das 18. Jahrhundert mit Stolz sich nannte, von dem *saeculum historicum* tritt darin greifbar zu Tage.

Es lag in der Natur der Sache, daß die Richtung der Wissenschaft auf das Historische den Wert der Kenntnis derjenigen Sprachen zu steigern tendierte, welche schon als Organ der Überlieferung für einen sehr großen und sehr wichtigen Teil des historischen Materials das unentbehrliche Werkzeug für alle geschichtliche Forschung sind. War das Zeitalter der Aufklärung mit seiner Richtung auf das Rationale nicht mehr weit davon entfernt, die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen für entbehrlich anzusehen, da wir die Erkenntnis der Dinge aus eigener Vernunft zu vollenden imstande seien: so empfand das neue Zeitalter die Notwendigkeit der Kenntnis jener Sprachen wieder aufs stärkste. Indem zu dieser Nützlichkeitsbetrachtung jener ideelle Gesichtspunkt kam, daß durch den Verkehr mit den Griechen die Erhebung zum Gottmenschlichen vermittelt werde, entstand jene alles überwältigende und mitreißende Strömung der neuhumanistischen Pädagogik, wodurch aus den Schulen und Universitäten Rationalismus und Aufklärung hinweggeschwemmt wurden. Wie sehr die Chorführer der neuen Philosophie hiermit einverstanden waren, mögen sie selbst mit einigen Worten aussprechen.

In den Aphorismen über Erziehung, die Fichte im Jahre 1804 niederschrieb (Werke VIII, 354), läßt er sich über die Bedeutung der alten Sprachen für den Jugendunterricht also vernehmen: „Wie kann der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und deshalb nicht verstandener Worte, der nur den Geist, welcher ihm unbewußt in der Sprache umherwankt, keineswegs aber seinen eigenen in ihm aufkommen läßt — über diesen Nebel, der den größten Teil der angeblich gebildeten Menschen zeitlebens gefesselt hält, zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen? Ich halte dafür, daß dies geschehen kann nur durch das Studium der Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und nötiget über alle Zeichen hinweg zu dem Begriff der Sache sich zu erheben", also der alten Sprachen; denn die modernen erlauben, daß mit nichtverstandenen Phrasen, gegen andere gleichgeltende, nur anderstönende, ein Tauschhandel getrieben wird, bei welchem niemand genötigt wird, vom Bild zum Begriff vorzudringen. Und zwar „wird der größte Teil der Zeit und Mühe, der in dem hergebrachten Unterricht auf das Lateinische, eine sehr nachstehende Tochter des Griechischen, gewidmet wird, der Mutter selbst zuzuwenden, mit dem Griechischen, soviel dies möglich ist, anzufangen, dies als Hauptsache zu nehmen und bis zu

Stil- und sogar Sprechübungen zu treiben sein, indem aus der für den geborenen Deutschen, wegen der sehr nahen Verwandtschaft des Griechischen mit seiner Muttersprache leicht zu erlernenden Fertigkeit, eine Ansicht von der Sprache überhaupt und so auch eine Vorbereitung auf das weit ferner für uns liegende Latein erfolgt; welche auf umgekehrtem Wege nicht so sicher zu erreichen wäre". Also die Erlernung der alten Sprachen ist nach Fichte gleichsam das Bad der intellektuellen Wiedergeburt, wodurch die Fähigkeit zu denken überhaupt erst erlangt wird.

Wesentlich auf dasselbe kommt Hegel hinaus. Als Gymnasialdirektor in Nürnberg hat er in einer Rede bei der Preisverteilung im Jahre 1809 über Ziel und Wert des altsprachlichen Unterrichts sich ausgesprochen (Werke XVI, 133 ff.). Es werde heutzutage nicht selten die Frage aufgeworfen: ob nicht jetzt, da die Wissenschaften auch in deutscher Sprache redeten, das Studium der alten Sprachen entbehrlich geworden sei? Er antwortet: „Lassen wir es gelten, daß überhaupt vom Vortrefflichen auszugehen ist, so hat für das höhere Studium die Litteratur der Griechen vornehmlich und dann die der Römer die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen, und in dieser Welt einheimisch zu werden — der schönsten, die je gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer, hervortritt. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß, wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat ohne die Schönheit zu kennen." „Ich brauche an die Großheit ihrer Gesinnungen, an ihre plastische, von moralischer Zweideutigkeit freie Tugend und Vaterlandsliebe, an den großen Stil ihrer Thaten und Charaktere, das Mannigfaltige ihrer Schicksale, ihrer Sitten und Verfassungen nur zu erinnern, um die Behauptung zu rechtfertigen, daß in dem Umfang keiner Bildung so viel Vortreffliches, Bewundernswürdiges, Originelles, Vielseitiges und Lehrreiches vereinigt war." Indem wir in diesem Elemente uns einleben, „bereiten wir unsere bessere Substanz". Dieser geistige Inhalt „erzeugt die an ihm großgezogene

Seele zu einem Kern von selbstständigem Werte, von absolutem Zwecke". Und es wird nicht versäumt, auf einen neueren Staat hinzuweisen, der zusammengestürzt sei, weil er, bloß auf das Nützliche erpicht, solchen „innern Hintergrund" in der Seele seiner Angehörigen auszubauen vernachlässigt oder verachtet habe. — Niemand aber könne am Altertum wirklich teil haben, ohne die Sprache. „Den Inhalt geben uns etwa Übersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben." Auch lohne die Erlernung der alten Sprachen an sich und für sich selbst; das grammatische Studium derselben mache den Anfang der logischen Bildung aus, ja könne als „elementarische Philosophie" angesehen werden. In ihm „fängt der Verstand an selbst gelernt zu werden", die philosophische Bildung aber besteht darin, die Verstandeskategorien, die in uns sind, zum Gegenstand des Bewußtseins gemacht zu haben. Und SCHELLING meint: „Die elenden Gründe, aus welchen das Erlernen der alten Sprachen im früheren Alter von der modernen Erziehungskunst bestritten wird, bedürfen keiner Widerlegung. Sie gelten nur für ebenso viel besondere Beweise der Gemeinheit der Begriffe, welche dieser zu Grunde liegen." (Vorlesungen über das akademische Studium, 1801, S. 74.)

Zweites Kapitel.

F. A. Wolf und die neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik.

Der Mann, welcher die deutsche Universitäts- und Schulwelt, sowie die philologische Litteratur mit den Ideen und Empfindungen des neuen Humanismus durchdrungen hat, ist FRIEDRICH AUGUST WOLF. Als den *heros eponymos* der deutschen Philologie wollte ihn NIEBUHR, im Leben nicht sein Freund, nach seinem Tode geehrt wissen. Er hat vor allem als Universitätslehrer auf die Ausbreitung der neuhumanistischen Anschauungen im Kreise der Gelehrtenschule den ausgebreitetsten und tiefgehendsten Einfluß geübt; die Lehrer, Direktoren, Schulräte, Professoren, die in der Folge die Neugestaltung des Gelehrtenschulwesens in Preußen und im ganzen nördlichen Deutschland durchgeführt haben, sind fast alle seine Schüler.[1]

[1] Eine Zusammenstellung von Äußerungen WOLFS, z. Teil aus Vorlesungen, „Über Erziehung, Schule und Universität" *(Consilia scholastica)* hat sein Schwiegersohn KÖRTE aus seinen Papieren herausgegeben (1835); derselbe hat

Wolf ist 1759 zu Hainrode bei Nordhausen geboren. 1777 bis 1779 studierte er in Göttingen Philologie, ohne zu Heyne ein näheres Verhältnis zu finden oder auch nur zu suchen; seine hochfahrende Natur, wie sie sich auch in der Physiognomie mit den aufgeblähten Nasenflügeln ankündigt, ertrug überhaupt keinen Lehrer. Nachdem er ein paar Jahre in Ilfeld Kollaborator, dann kurze Zeit in Osterode Rektor gewesen war, berief ihn Zedlitz 1783 nach Halle zu der Aufgabe, „den einen Vorwurf, der noch immer Halle traf, abzuwälzen, daß man dort keine Philologen bilde“ (Arnoldt, I, 76). In 23jähriger Wirksamkeit hat er diese Aufgabe glänzend gelöst. Halle wurde durch ihn die Pflanzschule der neuen Philologie für ganz Deutschland. Das Ende der Hallischen Professur war beinahe auch das Ende seiner Wirksamkeit. Er lebte seitdem in Berlin (1807—1824), der Akademie der Wissenschaften und auch der Universität in etwas unbestimmtem Verhältnis angehörend; eine rechte fröhliche Lehrthätigkeit, wie in Halle, wollte sich nicht wiederfinden.

Wolf pflegt der Begründer der Philologie als einer besonderen und selbständigen Wissenschaft genannt zu werden: er zuerst habe ihr einen eigenen Namen, Altertumswissenschaft, gegeben und sie in einem gegliederten System dargestellt.[1] Er selbst nimmt dies als sein Verdienst in Anspruch: er zuerst habe den Versuch gemacht, alles was zur vollständigen Kenntnis des gelehrten Altertums gehöre, „zu einem organischen Ganzen zu vereinigen und zu der Würde einer wohlgeordneten philosophisch-historischen Wissenschaft emporzuheben“.[2] Höher als diese Leistung, der Philologie zur formellen Selbständigkeit verholfen zu haben, dürfte er doch auch selbst die Bedeutung der anderen angeschlagen haben: daß er den klassischen Studien materiale Selbständigkeit als Selbstzweck verschafft habe. „In Deutschland“,

auch Wolfs Leben in 2 Bänden (1833) beschrieben. Ein vortreffliches Werk von J. F. J. Arnoldt, F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik (2 Bde. 1861) giebt Wolfs Gedanken, auf Grund sorgfältiger Durcharbeitung des einzelnen, in systematischer Zusammenstellung. Eine Ergänzung hierzu bietet eine sehr lesenswerte Studie von A. Baumstark (Prof. d. Philologie in Freiburg), F. A. Wolf und die Gelehrtenschule (1864). Sie stellt Wolf als Vertreter der gesunden Vernunft der Verstiegenheit und Maßlosigkeit späterer klassizistischer Gymnasialpädagogen gegenüber.

[1] Schmid, Encykl., Art. klass. Philol. (VI, 4), Art. F. A. Wolf (X, 394).

[2] Darstellung der Altertumswissenschaft in Wolf und Buttmanns Museum der Altertumswissenschaft I, 5. Die Abhandlung ist abgedruckt in Wolfs kleinen Schriften, herausgeg. von Bernhardy 1869, II, 808—895. Wolf hatte seit 1785 über *Encyclopaedia philologica* gelesen und mehrmals waren (schon seit 1792) von Schülern Nachschriften veröffentlicht worden (Körte, I, 193).

sagt er einmal, „gab es eigentlich kein Studium des Altertums, anders als in dem gemeinen Dienst von broderwerbenden Disziplinen. Glaubte man doch noch viel später nicht, daß solche Kenntnisse als unabhängig und für sich bestehend auftreten könnten; einer der lautesten Stimmführer meinte ganz neuerlich, es würde völlig um sie geschehen sein, wenn sich endlich die moderne Kultur andere Kanäle, als durch Bibel und *Corpus juris* eröffnete.“[1] Aus dieser Stellung einer Hilfsdisziplin für Theologie und Jurisprudenz die Philologie herauszuführen, ihr selbständigen, absoluten Wert in der Meinung der Zeitgenossen zu verschaffen, dazu hat Wolf mehr als irgend ein anderer beigetragen. Durch ihn und in ihm hat die Philologie die Stellung nicht nur einer selbständigen, sondern der zeitweilig geradezu dominierenden Wissenschaft erlangt. Die Altertumswissenschaft trat in eine Stellung, wie sie früher die Theologie eingenommen hatte: sie galt als die Wissenschaft von dem Höchsten und Wichtigsten, was es für den Menschen gebe.

Was oben (S. 201) aus einem Entwurf von Humboldt angeführt wurde, daß die Erkenntnis des Menschen, welche man doch als die Summe und den Inbegriff einer menschlichen Philosophie ansehen kann, wesentlich aus dem Studium der griechischen Welt geschöpft werden müsse, ist auch bei Wolf die bewegende Idee. Er hat sie im letzten Abschnitt der Darstellung der Altertumswissenschaft ausgeführt. Es ist diese Idee, worauf dann die gelehrte Schule gegründet ist; und daher erscheint es gerechtfertigt, auch bei Wolfs Ausführung noch einen Augenblick zu verweilen. Als das letzte Ziel der Erkenntnis, das was die Priester von Eleusis die Epoptie oder die Anschauung des Heiligsten nannten, bezeichnet er die Kenntnis der altertümlichen Menschheit und durch und in dieser die Kenntnis des Menschen selbst, welche dadurch erreicht werde, daß unser Blick „anhaltend auf eine große Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet ist“ (124 ff.). Diese Nation könne nur die griechische sein. „Es könnte scheinen, daß die so gesuchte höhere Kenntnis des Menschen am meisten durch die Beschäftigung mit allen selbständigeren Nationen zur Vollkommenheit gelangen müßte. Allein ohne der Unendlichkeit eines solchen Studiums zu gedenken, werden wir schon durch die Bemühung um reine und gediegene Resultate auf eine kleine Anzahl von Völkern eingeschränkt. Es sind nämlich in alten sowohl als neuen Zeiten diejenigen Völker zu dem beschriebenen Zwecke nicht zu benutzen, die in dem Fortgang ihrer Bildung von auswärts her oft gefördert, oft aufgehalten, überhaupt auf verschiedene Weise modifiziert,

[1] In Goethes Winckelmann und sein Jahrh. (1805), S. 460.

allzu wenige Züge einer eigentümlichen Natur darbieten, sollten sie auch in Absicht auf reales Wissen den ansehnlichsten Rang behaupten; ebenso wenig auch solche Völker, die in einseitiger Entwickelung stehen geblieben sind und bei jener Art von Civilisation, welche alle wissenschaftliche und geistige Kultur dem dringendsten Bedarf ihrer Existenz unterwirft, und die veredelnden Kenntnisse, die von freien Bürgern einst benannten freien Künste nur zu einer Gleiße ihres unerfreulichen Innern mißbraucht. Nationen von dieser und ähnlicher Sinnesart verbleiben billig der politischen Geschichte. Für unser Studium geben unter den alten Nationen schon die Römer eben keinen erwünschten Stoff. Nur im alten Griechenland findet sich, was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, daß nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgend eine Anregung fanden, und die diesen ihren Weg unabhängiger von der Einwirkung der anders gesinnten Barbaren und länger fortsetzten, als es in nachfolgenden Zeiten und unter veränderten Umständen möglich gewesen wäre; die über den beengten und beengenden Sorgen des Staatsbürgers den Menschen so wenig vergaßen, daß die bürgerlichen Einrichtungen selbst zum Nachteil vieler und unter sehr allgemeinen Aufopferungen die freie Entwickelung menschlicher Kräfte überhaupt bezweckten; die endlich mit einem außerordentlich zarten Gefühle für das Edle und Anmutige in den Künsten nach und nach einen so großen Umfang und so viel Tiefe in wissenschaftlichen Untersuchungen verbanden, daß sie unter ihren Überresten neben dem lebendigen Abdrucke jener seltenen Eigenschaft zugleich die ersten bewundernswürdigsten Muster von idealen Spekulationen aufgestellt haben. In diesen und anderen Rücksichten ist dem Forscher der Geschichte der Menschheit unter allen Nationen keine so wichtig, ja man darf sagen, so heilig als die griechische. — Nur hier wird uns das Schauspiel einer organischen Volksbildung zu teil. Denn bei welchem Volke der modernen Welt könnten wir hoffen etwas Ähnliches zu finden? Wo wäre eines, das seine Kultur aus innerer Kraft gewonnen, das die Künste der schönen Rede und Bildnerei aus nationalen Empfindungen und Sitten geschaffen, das seine Wissenschaften auf eigentümliche Vorstellungen und Ansichten gebaut hätte?" (130ff.)

Die Menschenkenntnis aber in diesem Sinne ist der Weg zur Menschenbildung. „Die in sich geschlossene Welt des Altertums berührt jede Gattung von Betrachtern auf eigene Weise und bietet anderen anderes, um ihre Anlagen zu erziehen und zu üben, ihre

Kenntnisse durch Wissenswürdiges zu erweitern, ihren Sinn für Wahrheit zu schärfen, ihr Urteil über das Schöne zu verfeinern, ihrer Phantasie Maß und Regel zu geben, die gesamten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben und Behandlungsarten zu wecken und ein Gleichgewicht zu bilden“ (139). „Niemand, der unsere Studien ein wenig kennt, wird glauben, daß das, was durch historische Untersuchungen des Altertums und durch Bekanntschaft mit den Sprachen und den unsterblichen Werken desselben zur harmonischen Ausbildung des Geistes und Gemüts gewonnen wird, ebenso vollkommen auf irgend einem anderen Wege könne erreicht werden“ (9).

Daher nun der unvergleichliche Wert des Altertums für den Jugendunterricht. „Die jetzige Menschheit,“ citiert Wolf aus Jean Pauls Levana, „sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme.“

Vortrefflich entwickelt Wolf dann den Wert der alten Sprachen für die formale Entwickelung der Geisteskräfte. „Die Sprachen, die ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes, enthalten den ganzen Vorrat von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens, welche bei fortschreitender Kultur der Völker sind gewonnen und ausgebildet worden. Durch die Kenntnis und fleißige Beschauung der verschiedenen Gepräge in mehreren Sprachen fangen wir zuerst an uns in der Intellektualwelt zurecht zu finden und die bereits daheim erworbenen Reichtümer derselben besser kennen und gebrauchen zu lernen, indem die mancherlei Modifikationen ähnlicher Hauptideen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzunehmen. So erhalten wir in den miteinander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltender Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideen, der auf keinem anderen Weg zu gewinnen ist; und hierauf gründen sich wieder Übungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von statten gehen kann“ (91 ff.). — Solche Übung gewähren nun die alten Sprachen und besonders die griechische, die Muttersprache der Musen, in ganz ausgezeichneter Weise: sie ist „reich an Bezeichnungen von sinnlichen und besonders moralischen Begriffen, vielgewandt und bedeutsam in Bezeichnungsarten, bildsam zu leicht verständlichen Formen durch Zusammensetzung wie durch Ableitung aus eigenen Quellen; den Gedanken tief schöpfend, fest ergreifend, oft plastisch darstellend, dringt sie zugleich bis in das Innere der Empfindung und des Affekts und malt noch da

gleichsam mit Farben, wo die Geschäftssprachen der späteren Welt sich beinahe mit einem mathematischen Plus und Minus behelfen". Auf keine Weise können die alten Sprachen ersetzt werden durch moderne. „In dem Grade, wie ein Volk von uns entfernter und abweichender ist in Denkart, Sitten und Lebensweise, um desto mehrere uns ungewohnte Ansichten der Dinge, um desto mehrere neue Ideen und neue Modifikationen derselben muß notwendig die Sprache des Volkes darbieten. Ein Beweis hiervon ist die Leichtigkeit, mit der wir etwa drei heutige Sprachen unserer Nachbarn gegen eine der alten lernen, indem ein gewisser man möchte sagen Neo-Europäismus diese wie zu einem Idiom vereinigt: allein eben die größere Schwierigkeit einer alten Sprache, die auf eine fremde Welt von Ideen und Bezeichnungen hinweiset, verspricht auch im allgemeinen unsere Mühe reichlicher zu lohnen." Und nun wagt Wolf das Paradoxon: „Demnach ist eine Nation keineswegs glücklich zu nennen, die alle höhere Ausbildung in ihrer Landessprache versprechen und vollenden kann und dadurch an der Erlernung vorzüglicher ausländischer gehindert wird: ja sie hat Ursache, über eine Art von geistiger Konspiration zu klagen, wenn ihr die Nachbarn ihre so nachteilige Lage nicht vorhalten oder sie gar darin bestärken. Denn so bequem und genügend sie ihre Sprache zu Schriften politischen, ökonomischen, medizinischen, militärischen, mathematischen und anderen nützlichen Inhalts gebrauchen mag, so sieht sie sich doch in allem, was über die heißhungrigen Forderungen der Civilisation hinausgeht, einer Menge von Vorteilen beraubt, auf welchen allein die Vielseitigkeit und Tiefe einer Kultur beruht", — bis etwa vielleicht in künftigen Zeiten eine Nation hervortritt, die wie die griechische in sich den Beruf fühlt, bloß in genialen Produktionen einheimischer Künste zu arbeiten; welcher Zukunft Wolf freilich mit ausgesprochenem Unglauben entgegensieht.

Er führt dann etwas weiter aus, wie die Einübung der Formen und des Wortschatzes vorzügliche Übungen des Denkvermögens bietet und, „indem wir die Zeichen unserer Ideen selbst als Objekte behandeln, zum Nachdenken über die Intellektualwelt reizt". Grammatik ist die beste angewandte Logik. Eine unendliche Aufgabe ist, die Entwickelung der Wortbedeutungen zu verfolgen: „wie und wann die Zeichen der Vorstellungen zuerst aufkamen, in welchen Grenzen sie sich fixierten oder zwischen welchen sie schwankten, wie die Übergänge von einer Vorstellung zur andern entstanden; wie sich die daraus erwachsenen verschiedenen Bedeutungen der Ausdrücke einander synonymisch näherten und von einander entfernten; wie dieser und jener Ausdruck in der einen und andern Gattung der Rede und deren abgestuften Tonarten

einheimisch wurde; wie die Wörter, die uns die Dinge selbst darstellen wollten, unter dem Einflusse von Meinungen und Sitten wechselten, sich neu gestalteten, neu färbten, wie einige seltener und unscheinbar wurden oder ganz untergingen, andere von frischer Bildung an ihre Stelle traten".

Das also ist die Frucht der klassischen Studien: allseitige Entwickelung aller Seelenkräfte, der intellektuellen wie der moralischen und ästhetischen, durch Übungen aller Art von den elementarsten bis zu den höchsten und schwierigsten. — Natürlich kann nur durch eigene Arbeit diese Frucht erworben werden; „nur Beschäftigung mit den Stoffen und Formen der Alten stimmt unsere Seele in ihren Geist und bereitet sie zu höherer Weihe, nicht eine schon fertige, wenngleich noch so treue Darstellung fremder Hände. Was aus dergleichen Darstellungen sich ziehen läßt, verhält sich zu jenen selbsterworbenen Einsichten, wie die Bekanntschaft mit auswärtigen Völkern und Menschen, die wir durch Reisebeschreibungen machen, zu den anschaulichen Kenntnissen, die der Aufenthalt bei ihnen und ein längeres Zusammenleben einflößen". Doch bestreitet Wolf nicht, daß es eine gewisse Teilnahme an der Frucht der Altertumsstudien auch ohne die Fähigkeit des unmittelbaren Verkehrs mit ihnen giebt. „Ohne Zweifel werden sich immer Personen von allgemeiner Wißbegier finden, die sich mit Hilfe von Übersetzungen und Auszügen eine gewisse Vertraulichkeit mit dem Altertum erwerben; von jeher gab es dergleichen Liebhaber dieser Kenntnisse. Fanden sie sich von Natur mit Anlagen ausgestattet, die dem Geiste der Alten verwandt und einer leichten Versetzung in fremde Denkarten und Lagen des Lebens empfänglich waren, so erlangten sie allerdings durch solche halbe Bekanntschaften mit den besten Schriftstellern mehr von den Reichtümern jener kraftvollen Naturen und großen Muster im Denken und Handeln, als die meisten von denen, die sich ihnen lebendig zu Dolmetschern anboten. Ein glänzendes Beispiel hiervon ist einer unserer Könige, auf den die Preußen und alle Deutschen stolz sind, und an den jede Erinnerung neben den erhabenen Charakteren alter Zeiten begeisternd wirkt" (47). Und so kann denn auch umgekehrt die langwierigste Beschäftigung mit den Alten ohne Geist den Geist völlig leer lassen: so „das endlose Bestreben, in allem Geschichtlichen des Altertums, besonders in den Sprachen Einzelnes als Einzelnes zusammenzutragen, ohne sich fester allgemeiner Grundsätze zu bemächtigen, ohne von dem Geiste, der alles Einzelne zu einem harmonischen Ganzen bildet, nur eine Ahnung zu fassen".

Sehr bestimmt stellt Wolf diese seine Rechtfertigung der Altertums-

studien anderen früheren entgegen. Nicht das kann jetzt noch die Absicht sein, „den Alten ähnliche Werke in einer ihrer Sprachen zu verfassen" (116). „Unsere Welt hat eine so neue und unser Wissen überall eine so patriotische Gestalt angenommen, daß für Kunstprodukte in einer alten Sprache fast nirgends Bühnen zur Ausstellung und prüfende Richter vorhanden sind" (85). Auch das kann nicht mehr unser Zweck sein, aus ihnen die Wissenschaften zu lernen, wie man im 16. Jahrhundert that; „die Wissenschaften haben sich seitdem bis zur Unkenntlichkeit bereichert; kleine Lehrbücher der Neuern enthalten mehr begründete Sätze, mehr ausgemachte Wahrheiten, als die größten Werke berühmter Alten, und um aus den letztern noch hin und wieder versteckte Goldkörner zu sammeln, scheint das Nachgraben zu kostbar." Später suchte man ihren Wert auf ihren Nutzen für die der Civilisation unentbehrlichen Wissenschaften der Jurisprudenz und Theologie zu begründen. Und freilich lassen sich diese Wissenschaften gründlich nicht treiben ohne die Altertumswissenschaft. Aber „es ist leicht einzusehen, wohin dereinst eine solche Würdigung gelehrter Bildungsmittel führen müßte, sobald etwa die eine oder andere jetzige Bedarfswissenschaft sich mehr, als bereits geschehen, von dem Ansehen alter Schriften und deren Auslegung losmachte." In den von Gürtler (1831) herausgegebenen Vorlesungen über die Encyklopädie (S. 22) wird dieser Gesichtspunkt gegenüber den ersten beiden der miserabelste genannt: diese gehören dem älteren Humanismus an, jener dagegen dem folgenden, nach Wolfs und seiner Zeitgenossen Empfindung nie genug zu verachtenden Zeitalter der Nützlichkeitsphilosophie. Eben so wenig ist ein so ausgedehntes Studium zu rechtfertigen durch den Nutzen der Sprachen als Werkzeuge h e u t i g e r Gelehrsamkeit. Das ließe sich höchstens vom Lateinischen sagen und eigentlich auch nur so lange, als der meiste Unterricht lateinisch gegeben wurde und die Bibliotheken fast ausschließlich aus lateinischen Schriften bestanden. Übrigens bedürfte es zur Erlernung dieses Lateins jedenfalls nicht der mühsamen Reise über Hellas und Latium. „Um die griechische Sprache hätten vollends wenige sich zu bemühen, außer um vielleicht ein paar hundert Kunstwörter ihrer Wissenschaft richtig aussprechen, schreiben und etymologisch verstehen zu lernen. Und wäre denn dies so vieles Aufwandes an Zeit und Mühe wert, da es sich nicht einmal obenhin lernen läßt, wenn es soll wirklich gelernt werden, nicht auf fremden Glauben angenommen?" (90).

Also die Rechtfertigung durch den Nutzen giebt Wolf gänzlich auf; allein durch eigenen, absoluten Wert können die klassischen Studien sich erhalten, sonst ist ihr Ende nicht abzuwehren. Um ihnen diese

Schätzung zu sichern, läßt Wolf nicht leicht eine Gelegenheit vorübergehen, seiner Verachtung gegen das Rechnen mit der Nützlichkeit einer Wissenschaft Ausdruck zu geben. „Die Griechen hatten für dergleichen Denkart ein ausdrucksvolles Wort, das uns Neueren mangelt, vermutlich, weil uns die Idee lange fremd war, *αἰσχροκέρδεια*“ (5). —

Der Gegensatz der neuhumanistischen Gymnasialpädagogik gegen die pädagogischen Anschauungen des utilitarischen Rationalismus wird von Wolf und seinen Verehrern und Nachfolgern stets hervorgekehrt und betont. Sie hat noch einen zweiten Gegensatz, welcher von Wolf selten und mit Vorsicht berührt wird: die supranaturalistisch-christliche Ansicht von der Aufgabe der Erziehung. Es ist kein Zweifel, daß Wolf sich des Gegensatzes klar bewußt war; freilich war in dem Zeitalter der Aufklärung, das selbst von dem alten, der Welt und ihrer Bildung abgewendeten Christentum nichts wußte, nicht viel Anlaß davon zu reden. Auch das Wöllnersche Regiment hatte im Grunde mit dem Christentum sehr wenig zu schaffen; seine Maßregeln dienten lediglich dem politischen Zweck, den Geist der Unterthänigkeit, der unter dem Regiment des *bien raisonner* zurückgegangen zu sein schien, wieder herzustellen. Arnoldt hat Wolfs Stellung zur Theologie und zum Christentum in einem Anhang zum zweiten Band sehr gründlich erörtert. Am bezeichnendsten ist vielleicht eine Äußerung Wolfs über die Entstehung des Christentums. „Griechen und Römer waren die einzigen aufgeklärten und gelehrten Völker der alten Welt. Dies erkannten die Juden selbst; sie trugen griechische Kenntnisse in ihre alte Weisheit, z. B. Philo und Josephus, und kultivierten sich so weit, daß das neue Testament entstehen konnte; denn das neue Testament ist griechische Moral, vermischt mit jüdischen Vorstellungen“ (Arnoldt, II, 395, aus Vorlesungen, mit Varianten). Also das Christentum ist durch einen Zusatz von Griechentum verbessertes Judentum oder, wenn man lieber will, durch einen Zusatz von Judentum verschlechtertes Griechentum. Wolfs Schüler Boeckh drückt in seiner Encyklopädie der Philologie (S. 71) dieselbe Ansicht aus: „die antike und die christliche Bildung sind zwei Pole; das Höchste liegt in ihrer Indifferenz, die der Zukunft vorbehalten bleibt, oder was dasselbe ist, in der Regeneration des Christentums durch Verbindung mit dem rein Menschlichen und Auflösung in dieses“. Die letzten Worte sind ebenso verständlich, als die vorhergehenden dunkel. Ihr Sinn, in jene Wolfsche Formel eingesetzt, würde ja wohl der sein, daß das Christentum vom Judentum gereinigt werden müsse, so daß das rein Hellenische oder Menschliche allein übrig bleibe. — Wo Wolf das Ziel der Erziehung bezeichnet, vergißt er nicht zu der positiven Bestimmung

(cultura et corporis et animi ducens ad perfectionem humanitatis) die negative hinzuzufügen, daß gegen dies Ziel, gleichmäßige Bildung aller Kräfte, fehlen, welche die Erziehung bloß auf Religiosität und Frömmigkeit richten.

Den Schluß dieser Ausführungen über Wolfs Grundanschauung von menschlicher Vollkommenheit und Bildung mag die Stelle der Dedikation an Goethe machen, worin dieser gleichsam zum Schutzheiligen des neuen Humanismus bestellt wird: „Ihr Wort und Ansehen, Würdigster unserer Edeln, helfe hinfort uns kräftig wehren, daß nicht durch unheilige Hände dem Vaterland das Palladium dieser Kenntnisse entrissen werde; wie wir denn gegründete Hoffnung hegen, daran ein unverlierbares Erbgut für die Nachkommen zu bewahren. Wo auch der Grund zu suchen sei, in der Natur unserer Sprache oder in Verwandtschaft eines unserer Urstämme mit dem Hellenischen oder wo sonst etwa: wir Deutschen, nach so manchen Verbildungen, stimmen am willigsten unter den Neueren in die Weisen des griechischen Gesanges und Vortrages; wir am wenigsten treten zurück vor den Befremdlichkeiten, womit jene Heroen andern den Zutritt erschweren; wir allein verschmähen immer mehr die einfache Würde ihrer Werke verschönern, ihre berühmten Unanständigkeiten meistern zu wollen. Wer aber bereits so viel von dem göttlichen Anhauch daheim empfand, dem wird der ernsthafte Gedanke schon leichter, in den ganzen Kultus der begeisternden Götter einzugehen.“ —

Man sieht, es handelt sich um eine neue Religion und eine solche erfordert jederzeit eine neue Jugendbildung, in diesem Fall zunächst der gelehrten Jugend. Die Ansichten und Gedanken Wolfs über die Organisation eines Gelehrtenschulwesens, das den Anforderungen dieses neuen Bildungsideals gerecht zu werden im Stande sei, sind nunmehr darzulegen. In erster Linie ist hierfür die Sammlung zu benutzen, die Körte unter dem Titel *Consilia scholastica* aus Wolfs Papieren veröffentlicht hat; sie enthält, ohne alle Ordnung und Datierung, Gedanken, Entwürfe, Gutachten, Urteile, Exzerpte über Erziehung, Schule und Universität. Arnoldt hat in der zweiten Abteilung seines oben genannten Werkes dies Material bestimmt, datiert, ergänzt und in eine sorgfältige, zusammenhangende Darstellung verarbeitet. Ich beschränke mich auf die Heraushebung der Hauptpunkte.

Hier ist nun sogleich die Mäßigkeit und Besonnenheit der Forderungen Wolfs an das öffentliche Unterrichtswesen hervorzuheben. Sein Enthusiasmus beraubt ihn nicht des gesunden Urteils über das Mögliche. So groß Wolf von dem Wert der klassischen Studien für die Jugendbildung denkt, so ist er doch völlig frei von dem phantastischen

Wunsch, der später in den Köpfen zu spuken begann, und auch gegenwärtig noch nicht ganz verschwunden ist, die ganze Jugend oder doch wenigstens einen möglichst großen Teil, etwa „alle Gebildeten“ durch die Schule des Altertums gehen zu lassen. Wer nicht studieren will, soll nach ihm auch nicht die alten Sprachen lernen. Diejenigen, welche für einen bürgerlichen Beruf einer höheren Ausbildung bedürfen, mögen solche in einer eigenen Schule, der sogenannten Realschule, suchen. Das Gymnasium, wenigstens die beiden oberen Klassen, wenn möglich schon die dritte, ist ausschließlich für künftige Studierende. Machen äußere Ursachen die Befreiung des Gymnasiums von jenen unmöglich, so ist durch Dispensation und Parallelstunden zu helfen (Arnoldt, 52ff.). Aber nicht einmal alle Studierende bedürfen der gelehrten Sprachen. Braucht sie der Arzt? Braucht er auch nur Latein? Man mag, mit Arnoldt, diese Frage für einen augenblicklichen Einfall halten, hervorgegangen aus der Geringschätzung, welche Wolf gegen die Medizin als Wissenschaft hegte. Nicht ebenso kann man es ansehen, daß er das Griechische nur für die künftigen Theologen und Gelehrtenschullehrer obligatorisch machen will. In diesem Sinne äußert er sich in einem für die philosophische Fakultät zu Halle (1803) entworfenen Gutachten. Von dem Griechischen und noch mehr von dem Hebräischen können alle diejenigen ausgeschlossen werden, bei welchen sich keine vorzügliche Lust zu Sprachkenntnissen erwecken läßt (diese dürften aber hernach sich nicht zum theologischen Studium entschließen oder müßten, wenn sie noch gegen Ende der Schuljahre dazu Lust bekämen, dieser beiden Sprachen wegen wenigstens ein Jahr länger auf der Schule bleiben): die Erlernung des Griechischen aber könnte immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden (Cons. schol. 103). Und als die neue Prüfungsordnung von 1812 das Griechische als notwendigen Bestandteil der Prüfung und somit als Vorbedingung für die Zulassung zum Universitätsstudium überhaupt einführte, äußerte er in einem von ihm geforderten Gutachten über den Entwurf (1811) Bedenken: „Überall, von dem väterlichen Willen hängt ja vieles ab, vielleicht auch, ob der Knabe Griechisch und Hebräisch lernen soll; oder sollte er so etwas wider seinen und der Eltern Willen lernen und so die Mitschüler nur an raschen Fortschritten hindern?“ (Cons. sch. 197). Die Bekanntschaft mit den gewöhnlichsten der aus dem Griechischen abgeleiteten Terminologien, ohne deren Kenntnis der künftige Gelehrte ein zu ungelehrtes Ansehen habe, könne etwa bei Gelegenheit jener herkömmlichen Lektion über allgemeine Encyklopädie mitgeteilt werden (107). Also Wolf

war geneigt, in diesem Stück die Dinge zu lassen, wie sie bisher lagen: der Theologe (und Schulmann) muß, der Jurist und der Mediziner mag Griechisch lernen, wenn er Lust und Anlage hat. Wenn nicht, sollte man ihn nicht zwingen. Er mag dafür in anderen Disziplinen ein mehreres leisten.

Es ist das eine auf seinen allgemeinen Überzeugungen begründete Stellung zur Sache. „In Schulen werden nur Pflichtarbeiten gefordert", ist sein Grundsatz (Cons. sch. 130), nicht alles Wünschenswerte. Und dieser Grundsatz wurzelt zuletzt in jener Grundanschauung, welche er mit der von Rousseau ausgehenden, sonst von ihm so viel befehdeten Pädagogik seiner Zeit teilt: durch Zwang läßt sich der Natur nichts abgewinnen. Aller Unterricht, der nicht den individuellen Fähigkeiten und Neigungen angemessen ist, ist vergeblich. Es geht nicht jedes in jeden Kopf. So finden sich, meint Wolf, philologische und mathematische Talente selten vereinigt. Deshalb „müsse man diese früh zu unterscheiden suchen und beim Unterricht darauf sehen, daß, während die für eines der beiden Fächer weniger begabten darin nur das Notdürftige lernten, die andern nicht zurückblieben, sondern höher hinauf gebildet würden; auch, wo man könne, Köpfe gewinnen für beiderlei Zweige, den historisch-philologischen und den mathematischen. Nämlich allerdings ständen diese zwei Welten nicht beisammen, woher man den Mathematiker schon preise, wenn er so viel Sprachkenntnis besitze, um Bücher seines Fachs in mehreren Sprachen zu benutzen." Selbstthätigkeit ist nach Wolfs Überzeugung die Bedingung alles wirklichen Erfolgs der Schule, um so mehr, je älter der Schüler ist. Er hat manchen einsichtigen Rat zu ihrer Förderung durch den Lehrer gegeben. (Arnoldt, 327 ff.) Dem Examinationswesen ist er eben darum überhaupt abgeneigt. „Jeden Fähigen hat die Natur für eine Hauptwissenschaft bestimmt, in welche er unvermerkt die andern Wissenschaften mit hineinzieht. Da aber ein Examen nach der Schnur auf jedes Fach zu sehen hat, so quält sich mancher Lernende bloß um des Examens willen mit Dingen, die bei ihm doch nicht haften, und verdirbt dadurch viel Zeit, die er auf seine Weise besser verwenden könnte. Er wird in die Mechanik hineingezwängt und erfährt so die Wahrheit des Ausspruchs: der Buchstabe tödtet, aber der Geist macht lebendig" (Arnoldt, II, 331). — Ob unser gegenwärtiges gelehrtes Schulwesen, das sich auf Wolf so gern beruft, vor seinen Augen bestehen würde? Ob er nicht darin der verlangten Spontaneität und Freiheit zu wenig und der verhaßten „Schul-Pansophie" zu viel antreffen würde?

Was das Ziel des griechischen Unterrichts anlangt, so sind Wolfs

Forderungen auch in dieser Hinsicht sehr bescheidene. Sie gehen über das Herkömmliche kaum hinaus. So sehr er die griechische Kultur und Litteratur der lateinischen vorzog, so verzichtete er doch darauf, die Stellung beider im Schulunterricht zu vertauschen, wie seitdem öfter vorgeschlagen worden ist. Von dem schönen Traum, daß das Studium der alten Sprachen mit dem Griechischen könnte begonnen werden, so sagt er in einem undatierten Brief (Cons. sch. 110), sei er in Absicht öffentlicher Schulen längst zurückgekommen. Unsere ganze moderne Volksbildung widerstrebe dem; Latein sei ein Mittelglied zwischen dem Griechischen und Modernen. Auch werde, wenn man mit Griechisch beginne, niemand mehr in einer alten Sprache schreiben lernen. Denn Griechisch schreiben sei heutzutage unmöglich. Er lehnt ebendort ausdrücklich ab (man hatte sich auf ihn berufen, um Übungen im Griechischschreiben zu empfehlen), Anrater dieser neuen Schullast zu sein. Er habe nur geraten, die ersten Grundkenntnisse der Sprache, Formen sowohl als syntaktische Redeweisen, in III und II in kurzen Sätzen einzuüben, nichts hingegen, was auf Stilfarbe Anspruch mache. So will er auch kein Prüfungsskriptum, dagegen zulassen, daß solche, die sich auf alte Sprachen eifriger gelegt haben, statt des verlangten französischen Aufsatzes einen griechischen machen (Cons. sch. 231).

Noch auffallender können Wolfs Ansichten über den Umkreis der Schullektüre erscheinen. Man findet sie zusammengestellt bei Arnoldt, II, 179—198. Der kanonischen Autoren sind nur vier: Xenophon, Herodot, Plato und Homer. Daneben mag zur Abwechslung von Prosaikern etwa noch Arrian, Herodian, Plutarch, Lucian und Julian gelegentlich gelesen werden; von Dichtern wünschte er eine Auswahl aus der Dichtung, welche zwischen Homer und den Tragikern liegt, und eine Tetralogie von drei Tragödien (eine von jedem Tragiker) und einer Komödie. Doch urteilt er, „daß selten auch ein guter Schüler die schweren Teile griechischer Dramen wirklich zu wahrem eigenen Verständnis sich werde deutlich machen können, da sehr selten Lehrer, wie sie sind und wohl sein werden, es können, ja die meisten nicht in einem schwereren Prosaiker ein paar Seiten ohne Lexikon verstehen mögen“ (I, 275). Thucydides und Demosthenes schließt er ausdrücklich als zu schwer aus. Er spricht, im Gegensatz zu den Pädagogen des älteren Humanismus, als Grundsatz aus: die Schüler sollen nur das lesen, dessen Inhalt sie verstehen. Sonst gewöhnen sie sich daran überhin zu lesen (II, 159 f.).

Auf die Fülle vortrefflicher Bemerkungen über die Methode einzugehen muß ich mir versagen; im ganzen und großen bleibt Wolf

in den Spuren GESNERS und HEYNES. Vor allem kommt es ihm darauf an, daß die Schüler nicht bloß Wörter, sondern das Ganze lesen. Eine Einleitung, auch wohl eine Inhaltsübersicht möge hierzu anleiten. Wenn die Absolvierung eines Ganzen im Original nicht möglich sei, gebe man den Schülern eine Übersetzung in die Hand. Wesentlich sei es, sie zur Privatlektüre zu bringen; in einzelnen Stunden gebe man hierzu Anleitung, z. B. durch Anbietung zur Lösung von Schwierigkeiten, die dem einen und andern aufgestoßen sein möchten. Eine wichtige Sorge schien ihm auch die Anleitung zum Gebrauch des Lexikons, wie denn Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes nicht vernachlässigt werden dürfe. Dagegen hielt er von dem Studium der Grammatik, wie auch GESNER, nicht allzu viel. Als der Geograph KLÖDEN verspätet Griechisch lernen wollte und WOLF nach der besten Grammatik fragte, antwortete er: „das wisse er nicht, er kümmere sich wenig um die Grammatiken und ich thue am besten, mich auch nicht darum zu kümmern. Wer eine Sprache gründlich lernen wolle, der müsse sich seine Grammatik selber machen aus den Schriftstellern, wie wir ja auch im Deutschen thäten. Deklinieren und konjugieren müsse man freilich lernen, das sei aber auch gar nicht schwer und könne selbst derjenige lernen, der noch gar kein Griechisch getrieben habe, weil man deutsche Wörter dazu nehmen könne. Er habe z. B. öfter das Wort machen genommen und ihm die Form μαχειν gegeben; da komme denn μαχω, μαχεις, μαχει gewissermaßen von selber zum Vorschein und alle Formen ließen sich daran abwandeln. Auch mit den lateinischen Grammatiken werde viel Unfug getrieben. Man habe deren eine Unzahl und doch gebe es in Europa nur etwa drei Leute, die ein echtes Latein zu schreiben wüßten“ (KLÖDEN, Jugenderinnerungen, 366).

Im Jahre 1809 entwarf WOLF für das Joachimsthaler Gymnasium als dessen Visitator einen Stundenplan, bei dem er die Möglichkeit der Allgemeingültigkeit im Auge hatte (ARNOLDT, II, 113; Cons. sch. 173). Derselbe hat folgende Gestalt: in den drei oberen Klassen, dem eigentlichen Gymnasium, kommen im Durchschnitt wöchentlich auf Latein neun, auf Griechisch fünf, auf Geschichte mit Antiquitäten, Mythologie und Litteraturgeschichte, die ebenfalls wesentlich der Altertumserkenntnis dienen, fast vier Stunden, zusammen 18. Von den übrig bleibenden Stunden kommen auf Deutsch drei, Französisch zwei, Geographie zwei, Mathematik zwei, Naturwissenschaften eine, Religion eine Stunde; dazu in II und I Bücherkunde auf der Bibliothek zwei Stunden und in I eine Stunde philosophische Propädeutik. Die Mathematik schätzte WOLF ihrem allgemeinen Bildungswert nach gering. Etwas elementare

Geometrie schien ihm für den allgemeinen Zweck genügend. Wer Mathematik für seine Technik brauche, müsse besonderen Unterricht suchen. Mehr gab er auf die Naturgeschichte, weniger auf die Physik. Die Religionslehre hätte er, als Humanist, auch ganz entbehrt; die Stunde könne der moralischen Unterweisung dienen.

Endlich sind Wolfs Ansichten über Lehrerbildung zu erwähnen. Er hat wiederholt Gelegenheit gehabt, sich darüber auszusprechen, namentlich in den Anträgen und Entwürfen, worin er die Begründung des am 15. Oktober 1787 eröffneten philologischen Seminars zu Halle betrieb (Arnoldt, Beilage VII—XI; Cons. sch. 308—320). Eine Verbesserung des Schulunterrichts schien ihm, wie allen Einsichtigen, wesentlich von einer verbesserten Vorbereitung der Lehrer für ihren Beruf abzuhängen; wenig erwartete er von verbesserten Schulplänen. Für die Voraussetzung aber einer gründlichen Reformation des Lehrertums hielt er, daß der Beruf zu einem selbständigen Lebensberuf werde. Allerdings hatte gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Zahl derer, die im Schulamt ihren Lebensberuf fanden, zugenommen: die Abwendung der Gemüter von der Theologie, die beginnende Begeisterung für das Altertum, hielt manchen ab, ein Kirchenamt zu suchen. An den Einrichtungen war aber bisher nichts geändert; vor allem gab es kein selbständiges Universitätsstudium und kein selbständiges Amtsexamen für die Schullaufbahn, beides war in das theologische eingeschlossen. Wolf trat entschieden für die der inneren Loslösung der Philologie von der Theologie entsprechende äußere Loslösung des Lehramts vom Pfarramt ein. „So lange“, heißt es in dem Entwurf für das Hallische Seminar, „wird man nicht tüchtigere Schulleute haben, als die Schulmänner professionsmäßige Theologen sind, die ihren *cursum theologicum* auf der Universität durchlaufen haben und die Schule für einen Durchgang in ein ruhiges oder fettes geistliches Amt ansehen. Ihre theologischen Studien, die so selten auf Sprachgelehrsamkeit gebaut sind, helfen ihnen als Schulmännern oft nicht viel mehr, als ihnen das Studium des Feudalrechts helfen würde. Ich sehe daher eine nach und nach vorgenommene Trennung des Schulstandes vom Predigerstande für etwas in mehrerem Betracht durchaus Notwendiges und Gemeinnütziges an. Diese aber könnte vielleicht dadurch am leichtesten geschehen, daß man bei Personen, die ein Schulamt suchen, ebenso wie bei andern Ämtern forderte, daß sie sich zum Schulamt gehörig vorbereitet hätten.“

Hierzu soll nun eben das neue Seminar dienen. Das Göttingische Seminar hatte noch ausdrücklich die Absicht, Theologen mit dem Notwendigsten für den vorübergehend verwalteten Schulberuf auszurüsten.

HEYNE mahnte entschieden von dem bloßen Studium der Philologie ab: wer ihm den thörichten Rat gegeben habe? fragte er WOLF, als dieser sich bei ihm als Studierenden der Philologie einführte. Und als WOLF auf seine eigene Neigung wies, erwiderte er: ja, anziehen könne es wohl, aber ein akademisch Studium sei es zur Zeit noch gar nicht; man müsse entweder Theolog oder Jurist sein und dazu thue man denn wohl, aus diesen *litterulis vulgo sordentibus nonnihil* dazu zu thun (KÖRTE, I, 41). Ähnlich wurde FR. JACOBS wenige Jahre später von ihm empfangen.[1] JACOBS ließ sich dadurch einschüchtern; WOLF dagegen setzte durch, als *studiosus philologiae* inskribiert zu werden, trotz des Widerspruchs des Rektors: „wer auf dergleichen *doctrinas philos. facultatis* sich legen wolle, sei doch als *theologus* einzuschreiben". Das Hallische Seminar hingegen wollte eigentlich nur solche zu Mitgliedern, die von Anfang an entschlossen waren, *humanoria* zu studieren und sich dauernd dem Schulfach zu widmen. Nur ließ sich das freilich nicht dekretieren: „ein junger Mensch", heißt es in einem Bericht vom Jahre 1787 (ARNOLDT, I, 249), „kann sich auf der Akademie selten für eine gewisse Lage seines künftigen Lebens ganz ausschließlich bestimmen. Zudem kommt die Neigung zum Schulamt am öftersten erst mit den tieferen Kenntnissen in *humanioribus.* Oft müssen also ins Seminarium auch *studiosi theologiae* rezipiert werden können, wenn sie nur die erforderlichen philologischen Kenntnisse haben, und nicht ausschließlich für das Predigtamt determiniert sind. Hierdurch wird zugleich ein wichtiger Nebenzweck gewonnen, daß nämlich in die Studierart auf der Universität überhaupt mehr Genauigkeit und Gründlichkeit gebracht wird." Daß WOLF *in praxi* zur Aufnahme von Theologen doch nicht geneigt war, geht z. B. aus einem Brief von THIERSCH (1804) hervor, welcher von Leipzig, wo er unter HERMANN studierte, gelegentlich zum Besuch nach Halle kam. „Letzthin", wird erzählt, „hatte er schon die Feder in der Hand, jemanden als Mitglied des Seminars einzutragen. Aber, hielt er ein, Sie sind doch nicht im theologischen Seminar? — Ja. — Nun, sagte er und legte die Feder hin, da können Sie nicht in das philologische Seminar treten, das geht durchaus nicht."

[1] JACOBS, Vermischte Schriften, VII, 28. Dasselbe wird von C. F. HEINRICH, später Prof. der Philologie in Bonn, erzählt. Er kam 1791 aus JACOBS' Schule in Gotha zu HEYNE. Als er diesem offenbarte, daß er Theologie studieren solle, aber Philologie studieren wolle, redete ihm HEYNE ernstlich zu, jenes nicht zu lassen; forderte ihm dann, als er darauf bestand, seinen Studienplan ab, auf welchem er die Logik strich und Encyklopädie der historischen Wissenschaften an die Stelle setzte. (Ein Bericht über H.'s Leben in den Verhandlungen der Philologenversammlung zu Bonn 1840.)

In den Studentenkreisen wurde dies Verhalten gedeutet als Revanche gegen die Theologen, welche ihren Seminaristen den Besuch des Wolfischen Seminars als gute Vorschule empfohlen hatten (Thierschs Leben, I, 34).

Etwas erleichtern, meint Wolf, könne man den Entschluß, sich von Anfang an dem Schulamt zu destinieren, außer durch die Anziehungskraft der angebotenen humanistischen Unterweisung selbst, durch Stipendien. In diesem Sinne erbat und erhielt er für jedes Mitglied des Seminars jährlich 40 Thlr. Übrigens könne schon die Schule in diese Richtung lenken, indem sie den für die philologischen Studien besonders begabten Schülern eine Empfehlung an den Seminardirektor mitgäbe (Cons. sch. 316). Auch könnte sie solchen, indem sie eine Selekta konstituiere, einen besonderen, in *humanioribus* weiter fördernden Unterricht erteilen und dieselben gelegentlich am Unterricht als Lehrer beteiligen, um so von fernher Schulmänner zu erwecken (Cons. sch. 167; Arnoldt, II, 56).

Was nun den Unterricht im Seminar anlangt, so wurde er bestimmt durch das Ziel, gelehrte Schulmänner zu bilden. „Die Arbeiten der Seminaristen werden hauptsächlich auf Sprachen und *humanoria* gehen müssen, da diese der Grund aller weiteren gelehrten Kultur sind und durch die Beschäftigung damit die meisten Kräfte der Seele gebildet und in Thätigkeit gesetzt werden. Übrigens ist es allgemein zugestanden, daß, wer in *humanioribus* recht bewandert ist, sich nachher sehr leicht in jedes besondere Fach hineinwerfen kann.“ Die Übungen (wöchentlich zwei bis drei Stunden) werden bestehen in „Erklärung griechischer und lateinischer Schriftsteller, in Verfertigung lateinischer Aufsätze und Abhandlungen über Gegenstände des Schulunterrichts und der alten Litteratur, im Disputieren, selbst über pädagogische Materien und dergleichen“. Auch wird nicht vergessen die Anleitung „zur Bücherkenntnis durch wirkliches Vorzeigen der besten Bücher“, eine äußerliche Sache, die aber damals mit Recht nicht für unwichtig angesehen wurde (Arnoldt, I, 248).[1]

[1] Nicht ohne Interesse ist das Urteil des jungen Fr. Thiersch über die gelehrten Übungen in Wolfs Seminar, denen er als Hospitant beigewohnt hatte; es heißt in dem eben erwähnten Brief: „das Seminar ist erbärmlich, seichte Wort- und Sacherklärung; kein Funken Kritik, die er mit Händen und Füßen hinausstößt: das lassen Sie mant (so!) sein, sagt er, wenn Konjekturen hervorgucken und tippt sie so lange auf die weichen Köpfchen, bis sie gar absterben und keine mehr wagt, ihr Häuptlein aus dem Strome der Seichtigkeit zu erheben. — — Letzthin hat er doch einen hinausgeworfen, der nicht gewußt hat, was ἐν heißt. Ich erzählte Hermann von diesem Zustand, der sich darob gekreuzt und gesegnet hat.“ Wolf wußte wohl, warum er das Konjekturen-

Außerdem sollten die Seminaristen, wie Wolf es selbst formuliert, „vor jungen Leuten vom hiesigen Waisenhaus und anderen Schulen ordentliche Lehrstunden unter meinen Augen halten“, um in die Methode des Unterrichts eingeführt zu werden. Doch scheint es in diesem Stück beim guten Vorsatz und einigen Anläufen geblieben zu sein. Das Oberschulkollegium hatte in dem Genehmigungsreskript vom 28. September zu den bekannten Talenten des Prof. Wolf das Zutrauen ausgedrückt, daß, da die Absicht nicht minder dahin gehe geschickte Schulmänner, als große Philologen zu bilden, er den ersteren Zweck dem letzteren nicht aufopfern werde; praktische Übungen, Berücksichtigung historischer, philosophischer und besonders pädagogischer Gegenstände, endlich Ausbildung des deutschen Stils neben dem lateinischen werden ihm besonders ans Herz gelegt. Wolf lehnte diese Forderungen in der Form eines Entlassungsgesuchs (5. Februar 1788) als an sich und im besonderen ihm unerfüllbare Forderungen ab. „Was die philosophischen Wissenschaften, die sogenannte theoretische Pädagogik und ähnliche Kenntnisse betrifft, so darf ich nicht verhehlen, wie ich mich in diesen Kenntnissen nicht stark genug fühle, um auf einer Universität einen Lehrer darin für junge Leute, die ohnehin unter den allerfähigsten Köpfen ausgewählt werden, abzugeben.“ Wolf besaß in vollem Maß die Verachtung gegen Philosophie und Pädagogik, welche dem echten Philologen immer eigen gewesen ist. Der Hohn gegen die Pädagogen des Oberschulkollegiums (Gedike u. a.) wäre auch ohne die voraufgehende Klage über die mangelhaften Kenntnisse der Studierenden verständlich gewesen: er habe bisher noch keinen angetroffen, der eine Seite Lateinisch ohne gröbere Fehler hätte schreiben können; daher die Vervielfältigung der Beschäftigungen der Seminaristen für den Flor des Instituts keine gar günstigen Folgen haben könne (Arnoldt, I, 250 ff.). — So blieb es denn wesentlich bei der gelehrt-philologischen Schulung; es kam Wolf eben auf Schüler an, „welche die Sache weiter trügen“ (Arnoldt, I, 130). In einem Schreiben an die Unterrichtsverwaltung aus dem Jahre 1810, worin er sich ausführlich über ein unter seiner Leitung geplantes pädagogisch-philologisches Seminar an der neuerrichteten Universität zu Berlin ausspricht, sagt er von dem Hallischen Seminar, daß zweierlei mit Grund

machen im Seminar nicht aufkommen ließ. Verstehen und erklären sollten sie lernen, nicht Texte machen. Übrigens mag auch dies erwähnt werden, daß Thierschs verwöhnte Ohren Wolfs lateinischem Vortrag keinen Geschmack abgewinnen konnten, „in Leipzig dürfte er sich damit nicht hören lassen“; sowie daß er die Vorlesung über die Tuskulanen zum Einschlafen und die über die Evangelien nicht sonderlich fand. Bloß die Homervorlesung imponierte ihm.

daran zu tadeln gewesen sei: „daß junge Leute oft schon in der ersten Hälfte ihrer Studien zu einer gelehrten Thätigkeit getrieben wurden, ehe sie ihre eigene tiefere Bildung weit genug gebracht hatten; und daß alles Praktische beinahe ganz fehle"; weshalb von Gedike, der diesen Mangel leicht entdeckt habe, kurz danach ein zweites, dem Staate freilich teureres Seminar in Verbindung mit seinem Gymnasium begründet worden sei. —

Wolfs Thätigkeit in Halle war eine überaus fruchtbare. „Bei dem Enthusiasmus, den er unter der studierenden Jugend für das klassische Altertum erweckte, gingen aus seinem Seminarium hauptsächlich diejenigen Männer hervor, die seit den neunziger Jahren an den höheren Schulen, Universitäten und Unterrichtsbehörden eines großen Teiles von Deutschland und der Schweiz thätig zu sein anfingen und jene Anerkennung des humanistischen Prinzips zu Wege brachten, die auf die Gesamtentwickelung unserer geistigen Kultur von dem erheblichsten Einfluß waren."

Damit man sich übrigens von dem Verhältnis der Studentenschaft im ganzen zu dem neuen Humanismus nicht eine falsche Vorstellung mache, scheint es nicht ganz überflüssig zu bemerken, daß die Klagen über die illiberale Art des Studiums und über das Darniederliegen der klassischen Studien auch zur Zeit von Wolfs erfolgreichster Thätigkeit nicht verstummten. Hoffbauer drückt seine Verwunderung darüber aus; von all den neuen Anstalten und Anlagen hätte man das Gegenteil erwarten sollen. Aber „die eigentlich philosophischen, historischen, mathematischen, philologischen Vorlesungen wurden so auffallend versäumt, daß die Fakultät hiervon ihrer Pflicht gemäß bei dem Oberkuratorio im Jahre 1793 Anzeige machte und durch zweckmäßige Vorschläge dem Übel zu steuern suchte". Der Vorschlag ging dahin, alle Studierenden, d. h. alle Theologen, Juristen und Mediziner zu verpflichten, vor dem Amtsexamen ein Zeugnis der philosophischen Fakultät beizubringen, und alle Behörden und Magistrate anzuweisen, ohne solches Zeugnis niemanden in irgend einem Amt anzustellen. Es kam aber zunächst nicht dazu. Ein Vorschlag Wolfs aus dem Jahre 1795 (Cons. sch. 289—298) ging dahin, öffentlich autorisierte *cursus lectionum* von mindestens $2^1/_2$jähriger Dauer festzusetzen, wovon ein oder zwei Semester ausschließlich auf *philosophica* kommen müßten. Also Zwangskollegia, „damit die Ankommenden nicht Dogmatik hörten, ehe sie Geschichte und Sprachen getrieben". Ein Examen am Ende sollte dem Fleiß nachhelfen. In der That wurde, in Verfolgung dieser Angelegenheit, im Jahre 1804 das *triennium academicum* zur gesetzlichen Bestimmung für alle, die im preußischen Staate eine Anstellung be-

gehrten, gemacht. „Selbst die fähigeren Köpfe haben sich bei der den akademischen Studien gewidmeten, oft auf anderthalb oder zwei Jahre beschränkten Zeit genötigt gesehen, ihren Fleiß nur auf die Vorlesungen der Amtswissenschaften zu richten.“ Nur durch Ablegung einer Prüfung vor einer akademischen Kommission sollte der Abgang vor vollendetem *triennium* zulässig sein, die Prüfung aber von Mitgliedern der philosophischen und der Fachfakultät abgehalten werden. Auch wurde, hauptsächlich auf Wolfs Betrieb, durch Kuratorialerlaß vorgeschrieben, daß in die Abgangszeugnisse, welche die drei oberen Fakultäten ihren Mitgliedern erteilten, eine Bescheinigung der philosophischen Fakultät über den genügenden Besuch von sechs Vorlesungen aus ihrem Bereich aufgenommen werde.[1]

Nachdem über Wolf, seine Anschauungen und seine Wirksamkeit, ausführlich gehandelt worden ist, lasse ich einige Stimmen aus der Universitäts- und Schulwelt folgen, welche in gleichem Sinne, aber, wie es zu geschehen pflegt, leidenschaftlicher und ausschweifender, als der Meister, über diese Dinge reden. Vor allem hatten eine Anzahl von Norddeutschen, welche nach dem Süden berufen wurden, um dort den neuen Humanismus und die neue Philologie anzupflanzen, Veranlassung, über das Wesen der Sache, die sie vertraten, sich auszusprechen. Ihre Programmreden erinnern in manchem Stück an jene Antrittsrede, welche Melanchthon über die Verbesserung der Jugendbildung hielt, als er vor 300 Jahren die humanistische Bildung aus dem Süden nach Sachsen brachte. Jetzt fand gleichsam die Rückströmung der gelehrten und litterarischen Kultur aus Sachsen nach dem Süden statt. Aus dem Jena-Weimarschen Kreis stammten jene Sendboten alle, und es waren nicht minder die Gedanken der neuen Philosophie und Litteratur, als die Anschauungen Wolfischer Altertumswissenschaft, welche sie mitbrachten. Vor allem war es das neue Königreich Bayern, welches durch Berufung von hervorragenden Vertretern der neuen geistigen Welt sich Teil daran zu verschaffen suchte: Jacobi, Schelling, Hegel, Niethammer, Jacobs, Thiersch, Paulus, A. Feuerbach, der Jurist, wurden, bis auf Jacobi alle aus Jena, in wenigen Jahren nach Bayern an die Akademie, die Universitäten und Schulen berufen.

In einem Schriftchen: Über den Geist des Altertums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter, womit Friedrich Ast (geb. 1776 zu Gotha, gebildet zu Jena) beim Antritt seiner Professur an der bayerischen

[1] Hofbauer, 507; Schrader, I, 556; Koch, Preuß. Univ. II, 1, 479ff.

Universität Landshut 1805 den Plan zu einem philologischen Seminar veröffentlichte, spricht er sich über die Bedeutung des Griechischen für uns in folgender Weise aus. Er stellt die griechische Welt zwischen die orientalische und die moderne als die „Urform und gleichsam das Naturgesetz der menschlichen Bildung“. Dort ist nur das Ganze, in der modernen Welt nur das Individuum, in der griechischen ist jeder Einzelne zwar ein Ganzes von eigentümlicher Bildung, aber zugleich organisch eingefügt in das größere Ganze des Volkes (11 ff.). „Jeder griechisch Gebildete trägt darum das Gepräge der höchsten, reinsten Vollendung in sich und steht, wie von der ewigen unwandelbaren Natur selbst gebildet, in der bewundernswürdigsten Gediegenheit, in der selbständigsten Schönheit da. Nichts ist in der griechischen Bildung zufällig und individuell, nichts interessant und manieriert, sondern alles ist notwendig gebildet im großen universellen Geiste der Schönheit und giebt uns in den einfachsten reinsten Formen den Kanon des Schönen, Wahren, Guten.“ „Darum ist für jeden, dem seine Bildung am Herzen liegt, das Studium des Altertums von der ersten und höchsten Notwendigkeit; moderne Geister, die nicht vom Altertum durchdrungen sind, haben keine klassische Vollendung, mögen auch ihre poetischen oder philosophischen Schriften noch so genialisch sein. Diesem gemäß können wir für die Bildung unseres Zeitalters das Gesetz geben: bilde dich Griechisch.“ — So tönt die enthusiastische Rede von dem Griechischen, als dem ewigen Kanon des Guten, Wahren und Schönen, noch lange fort, immer wieder sich sammelnd um die Stichwörter: plastische Ruhe, schöne Einfalt, harmonische Bildung, idealische Vollendung. — In diesem Geiste verspricht er endlich das Seminar zu leiten; echte und feine Bildung des Menschen, nicht bloß Gelehrsamkeit, werde sein Ziel sein (59).

Mit ähnlichem Enthusiasmus und vielfach in denselben Ausdrücken redete bei Gelegenheit der Eröffnung eines philologischen Seminars zu Heidelberg Fr. Creuzer: Über das akademische Studium des Altertums (1807).[1] Geboren 1771 zu Marburg, hatte Creuzer ebenfalls während seines Jenaer Studiums für sein wissenschaftliches Leben die bleibende Richtung erhalten. Er bezeichnet als die Summe der Wirkung des Altertumsstudiums, daß der Betrachter „in eine höhere Welt versetzt wird, wo vielfältiger und klarer die Ideen des ewig Wahren, Guten und Schönen ausgeprägt sind, und daß er aus einer Zeit, wo die Götter menschlicher waren, das Bild einer göttlicheren Menschheit

[1] Etwas verändert abgedruckt in Creuzers deutschen Schriften, 5. Abteil., I. 275—343.

empfängt" (S. 6); hierdurch geschehe es, daß auch sein innerer Mensch zu einer Würdigkeit des Daseins erhoben werde, welche wir nur mit einem von den Alten entlehnten Namen Humanität zu bezeichnen vermöchten. Der unsterbliche Winckelmann sei durch sein Leben und Wirken dem Altertumsfreunde das würdigste Vorbild. Er schließt mit der Aufforderung zum *συμφιλολογεῖν καὶ συνενθουσιάζειν*.

In der Rede, womit im Jahre 1807 Friedrich Jacobs, von Gotha kommend, sein Lehramt am Lyceum in München antrat, entwickelt er seine Vorstellung von dem Zweck einer gelehrten Schule.[1] Er stellt zwei Ansichten einander gegenüber: diejenige, welche als Aufgabe der Schule ansieht, die Jugend zu gewissen Kenntnissen und Fertigkeiten abzurichten für einen künftigen Beruf, und diejenige, die kein anderes Ziel der Erziehung kennt, als die Menschheit selbst in ihrer Schönheit und Würde: die Erziehung zur Humanität. „Ist der Mensch nur bestimmt, gleich dem Tiere, von den Früchten des Landes zu zehren und seine Kräfte in irgend einem angewiesenen Kreis bürgerlicher Thätigkeit abzunutzen und so in dumpfer Beschränktheit den düstern Weg des Lebens zu durchwallen, nur um sich einst wieder mit dem Staube zu vermischen": dann ist die erstere natürlich die allein berechtigte. Aber freilich ist das Ziel einer solchen Erziehung ein Zustand der Gesellschaft, „vor welchem die Menschheit erbebt und dessen Vorstellung schon jedes deutsche Herz mit Abscheu zurückstößt". — Wenn also die letztere Ansicht als die allein würdige anzusehen ist, welches ist der Weg, der zu ihrem Ziele führt? Unsere Vorfahren haben ihn gezeigt: das Studium der Alten. „Das schien ihnen eine ausgemachte Wahrheit, daß von den Griechen zuerst, und dann von den nacheifernden Römern nicht nur in allen Gattungen der Wissenschaft und Kunst edle und musterhafte Werke gebildet, sondern, daß auch das Leben und Thun der Alten in den Zeiten ihrer Blüte wunderbar würdig und der Nachahmung wert sei. — — Auch sie fanden vielleicht in ihrem Zeitalter, wie wir in dem unsrigen, mehr als einen Schriftsteller, den die Zeitgenossen bewunderten; aber nicht dem unbewährten und hinfälligen Ruhme der Sterblichen, die, wie die Blätter zahllos im Frühling sprießen und schnell verwelken (auch im Original gesperrt), sondern den Unsterblichen, die, wie Herkules auf den Höhen des Oeta, die Feuerprobe der Zeit bestanden hatten, wollten sie die Bildung der Jugend anvertrauen; ewige Muster der Schönheit wollten sie ihnen aufstellen; Göttergestalten der Freiheit und Weisheit, die mit den Füßen den Boden der Natur, mit dem Scheitel den Himmel

[1] Vermischte Schriften I, 103—132.

berühren.“ Von dieser Weisheit der Vorfahren habe eine wohlmeinende Pädagogik, bestimmt durch jene Entartung der Behandlung der Alten in den Schulen, welche die Schriften nur als Mittel der Spracherlernung zu benutzen wußte, in der letzten Zeit abgeführt und die Altäre und Tempel der Alten umgestürzt, den nächsten Nutzen statt der Bildung zum Ziel nehmend. Die Folgen seien bald sichtbar geworden: „durch den ökonomischen Geist, welcher die Blicke der Jugend auf ein Materielles und Nahes beschränkte, wurden die Gemüter herabgezogen, die Einbildungskraft erstickt, und das Götzenbild des Vorteils auf den Altar der Tugend erhoben.“

Es handle sich nun darum, aus dieser Verirrung herauszukommen und die Jugend wieder in den „heiligen Kreis“ des Altertums zurückzuführen. Ernstlichstes Sprachstudium aber sei die Bedingung, „an welche die Weihe gebunden ist, die das innere Heiligtum der alten Welt aufschließt“. Und was könnte es für eine würdigere Beschäftigung geben? Sind doch die beiden alten Sprachen „an und für sich selbst ein wunderbares und fast heiliges Werk der Natur und Kunst“. Der Inhalt aber, zu dem die Sprachen der Schlüssel sind, die griechische Litteratur und Philosophie hat einen völlig einzigen Charakter. In einer Rede aus dem folgenden Jahr: Über die Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit, wird als der spezifische Vorzug der Griechen vor den Barbaren gepriesen, daß sie nicht, wie diese, nur der erwerbenden Geschäftigkeit, die, den Blick auf die Erde geheftet, irdischen Stoff für irdische Zwecke verarbeitet, Verdienst zugestanden hätten, sondern höher und wertvoller sei ihnen das freie, sich selbst genügende Spiel in Kunst und Wissenschaft oder Philosophie erschienen: sie seien das eigentlich theoretische Volk (Verm. Schr. III, 4).

Das Thema der ersten Jacobsschen Rede ist in erweiterter Ausführung und mit durchgeführter Polemik gegen die Aufklärung und ihre Pädagogik zu einem vielgenannten Buch verarbeitet worden von F. J. Niethammer (1766—1848). Ein Schwabe von Geburt, im Stift gebildet, war er in Jena, wo er als Lehrer der Universität angehörte, in die neue Bildung und namentlich auch in die Fichtesche Philosophie eingeweiht worden. Im Jahre 1803 wurde er an die Würzburger Universität, 1808 als Zentralschulrat und Oberkirchenrat nach München berufen; hier übernahm er den Auftrag, einen Lehrplan für die bayerischen Gelehrtenschulen zu entwerfen, von dem später zu handeln sein wird. Gleichsam als litterarisches Programm seiner amtlichen Thätigkeit erschien die Schrift: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“ (1808). Wer darin historische Orientierung sucht, wird freilich

arg getäuscht. Mit der erstaunlichen Unbefangenheit, wie sie Parteigängern eigen zu sein pflegt, wird der Gegensatz als der zwischen dem guten und bösen Prinzip ausgeführt. Der Grundcharakter des Humanismus sei, „mehr für die Humanität, als für die Animalität des Zöglings zu sorgen“. Man sieht, was für das Gegenteil bleibt: „die Bildung zur Animalität; und eigentlich sollte also Animalismus der Name des entgegengesetzten Prinzips sein, Philanthropinismus scheint aber schicklicher“ (S. 8, 37).[1] Nun sei das Unerhörte geschehen, daß das animalistische Erziehungssystem das humanistische, welches früher allgemein war, fast gänzlich verdrängt hat, wenigstens in der Theorie. NIETHAMMER fühlt sich gedrungen, die Ursachen hierfür zu suchen. Er findet sie in der Regierung Friedrichs des Großen. „Dieser große Impulsator seiner Zeit gab der deutschen Kultur zuerst die vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbfleiß. Die Forderung realer Nützlichkeit war jetzt an der Tagesordnung; reale Nützlichkeit aber hieß Einträglichkeit, materielle Produktion.“ Der dadurch gereizte Trieb nach Geld und Gewinn teilte sich auch der geistigen Thätigkeit mehr und mehr mit: die Zweige des Wissens, die mit der materiellen Produktion in näherer Beziehung stehen, wie z. B. Mathematik, Physik, Chemie, gewannen ein entschiedenes Übergewicht. Sogar auch das rein geistige Gebiet des Wissens blieb von dem Einfluß jenes Geistes nicht ganz frei: die Religion ward zu gemeinem Moralismus, das Christentum zum Eudämonismus, die Theologie zum Naturalismus, die Philosophie zum Materialismus, die Weltweisheit zur Erdweisheit, die Wissenschaft zur Plusmacherei erniedrigt. So entstand, neben allerlei Fortschritten, unter dem Namen von Aufklärung ein Rückschreiten der wahren Kultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft, durch welchen auch jedes Erheben über das Irdische als mystische Gläubelei in übeln Ruf gebracht, alles Leben in Ideen als Enthusiasterei verspottet wurde. In diesem Geist nun wurzelt auch der Philanthropinismus: er erhebt die Kenntnis der Außenwelt zur ersten Forderung des Unterrichts und bringt die Beschäftigung mit geistigen Dingen in

[1] Die „Bildung zur Bestialität“ ist der Titel der einzigen Schrift, die in dem NIETHAMMERschen Buch mit Beifall citiert wird; sie ist von EVERS, einem Lieblingsschüler WOLFS, als Programm der Kantonschule in Aarau 1807 verfaßt. Ihr Inhalt ist eine ironisch durchgeführte Empfehlung der Aufklärungspädagogik: als ihr Ziel wird die vollendete Bestialität, d. h. vollkommene Befriedigung der Sinnlichkeit bei gänzlicher Unterdrückung der Vernunft dargestellt; als Mittel, zu diesem Zustand des ewigen Friedens zu gelangen, wird vor allem die Austreibung der alten Litteratur empfohlen, als welche am meisten die idealischen Grillen nähre, die unter dem Namen der Humanität von den Schwärmern gepriesen würden.

Mißkredit, wie es die Richtung auf Erwerb und Brot forderte. Da lebende Sprachen besser in der Welt forthelfen als tote, so wurden diese für entbehrlich erklärt und fanden fast nur in einigen Klosterschulen noch ein Asyl (S. 15ff.).

So tief und nicht tiefer geht Niethammers Vermögen, historische Dinge zu sehen, wie sie sind. Wer erkennt darin nicht Fichtes *a priori* Konstruktion seiner Zeit als des Zeitpunktes der allertiefsten Verderbnis, welche die Menschheit auf ihrem Wege überhaupt erreicht? Es wäre wohl endlich an der Zeit, über solche Lukubrationen zur Tagesordnung überzugehen und nicht für ein Werk, das so rücksichtslos nach eigengemachten, schiefen Begriffen die Thatsachen verdreht, eine „sehr ehrenvolle Stellung in der Geschichte der Pädagogik“ zu fordern, wie noch Elsperger thut (Encyklopädie V, 233).

Denn nicht solider als die historischen Erörterungen sind die pädagogischen. An Stelle der schlichten und redlichen Erörterung sachlicher Fragen, wie sie der treffliche Salzmann oder Niemeyer bietet, oder der, aus sachkundiger Erfahrung fließenden, tiefdringenden Analysis Wolfs, findet man hier nichts als vage Allgemeinheiten, die mit großer Zuversicht und ermüdender Breite vorgetragen werden. Es mag Beispiels halber die Begründung der Notwendigkeit, die alten Sprachen zu erlernen, erwähnt werden. Als ein erstes Gesetz in der Bildung des Menschengeschlechts wird gelegentlich (S. 217) eingeführt: „keinen Punkt einmal errungener Bildung untergehen zu lassen“; woraus folge: „daß es zu den ersten Forderungen an einen Staat, der für civilisiert gelten will, gehört, in seiner Grundverfassung dafür zu sorgen, die Bekanntschaft mit der früheren Kultur zu erhalten und die gelehrte Bildung, deren Bestreben vernünftigerweise nur auf jenen Zweck gerichtet sein kann, auf alle Art zu unterstützen und zu begünstigen“. Sonst komme in kurzem Barbarei und Vandalismus. Dann folgt die übliche Rede von der formalen Bildung. Am Schluß (357ff.) wird die Forderung begründet, daß nicht bloß einige Gelehrte, sondern alle Höherstehenden, vorzüglich alle mit einer öffentlichen Stellung betrauten, mit der Gelehrtenbildung ausgestattet werden: „denn die von der Menschheit errungene Kultur soll nicht bloß überhaupt erhalten werden, in Büchern und Bibliotheken aufbewahrt, und nur von den wenigen Wärtern des mysteriösen Schatzes gekannt; sondern sie soll lebendig erhalten, d. h. als das Eigentum aller Nationen und aller Zeiten in jeder Nation soweit nur immer möglich verbreitet werden und vor allem andern allem öffentlichen Leben einer Nation Regsamkeit und Richtung geben“. Auch früher sind schon einmal „alle Gebildeten“ als die Träger der höheren Humanitätsbildung eingeführt und

es wird dort für ein Verbrechen gegen die Menschheit erklärt, die für die Erwerbung der allgemeinen Bildung bestimmte Zeit aus Rücksicht auf den Broderwerb abzukürzen (105). — Die arme Nation, die nicht von ihren eigenen Trieben und Bedürfnissen, sondern von der Kenntnis, welche ihre Gelehrten von der griechischen, römischen und, wenns möglich wäre, auch der hebräischen und indischen Kultur besitzen, Regsamkeit und Richtung empfangen soll!

Gewiß, niemals hat ein Kranker etwas je geträumt
So toll, was nicht als Lehrsatz bringt ein Philosoph.

Es verdient übrigens erwähnt zu werden, daß Herbart vorhatte, gegen Niethammers Buch zu schreiben: „das Buch ist so voll leerer übler Laune und wahrer Undankbarkeit gegen eine ganze Reihe von Vorgängern, so voll übel angebrachter Philosophie, um trivialen Dingen einen Schein der Neuheit zu geben, verteidigt eine gute Sache so schlecht und liest sich gleichwohl so gut, ist so bequem zum Nachsprechen eingerichtet, daß sich wohl meine Feder in Bewegung setzen wird, um womöglich das Verschobene wieder zurecht zu rücken“. Noch in einem Gutachten für die Provinzialschulbehörde vom Jahre 1823 kommt er auf das „elende Buch“ zurück, als einen Beweis, wie ganz und gar von pädagogischer Einsicht jener Humanismusstreit verlassen gewesen sei.[1] Es ist schade, daß jene Absicht nicht ausgeführt worden ist, um des Nachsprechens willen. Denn es ist erstaunlich und betrübend zu sehen, wie sich die Zeit von diesen hochfahrenden, leeren Reden imponieren ließ. Friedrich Koch, Schulrat und Direktor des Stettiner Gymnasiums, ließ im Jahre 1811 eine Preisschrift drucken: Die Schule der Humanität. Die Preisfrage, deren Beantwortung sie ist, war von Gleim in seinem Testament (1805) gestellt worden und lautete: wie ist eine Humanitätsschule, d. i. eine solche, welche die intellektuelle, ästhetische und moralische Bildung und insonderheit die Bildung erwachsener Jünglinge zu wohlwollenden Neigungen zu ihrem eigentümlichen Zweck hat, einzurichten? Die Antwort, in demselben Jahr geschrieben, ist, wie die Frage, ganz in dem Geist der Fridericianischen Pädagogik gehalten; daß darin den Alten und besonders den Griechen eine hervorragende Rolle angewiesen war, kann uns nicht überraschen. Wohl aber überrascht es, in dem Vorbericht, der im Jahre 1811 geschrieben ist, den Verfasser von der gehaltreichen Schrift des verehrungswürdigen Niethammer reden zu hören, „in welcher die Erziehungssysteme unserer Zeit einer strengen aber wohlbegründeten Kritik unterworfen werden“. In dem Text dagegen ist von der Erziehung zur

[1] Herbarts Pädag. Schriften, herausgeg. v. Willmann, I, 569. II, 146.

Brutalität die Rede, welche vor etwa 30—40 Jahren in den sächsischen Fürstenschulen stattfand, und Basedow erhält einen „ruhmvollen Platz unter den Erfindern und Entdeckern im Gebiet der Pädagogik“ (62).

Erschien in den bisherigen Äußerungen der neue Humanismus vereinigt mit Romantik und spekulativer Philosophie, so ist endlich noch einer Kombination zu gedenken, der Vermischung und Durchdringung mit den nationalen Bestrebungen der Zeit der Befreiungskämpfe. In Franz Passow tritt uns diese Verbindung typisch entgegen. Geboren 1786 zu Ludwigslust, war Passow in Gotha durch Fr. Jacobs vorgebildet; er studierte dann in Leipzig unter G. Hermanns Leitung (1804—1807). Es sei gestattet, aus seinem Briefwechsel ein paar für seine Entwickelung charakteristische Mitteilungen aus dieser Zeit hier einzufügen. Er war, wie üblich, als *stud. theol.* inskribiert; er verbittet sich aber, daß ihm dies „auf jeder Adresse vorgeworfen“ werde. Er wünscht, daß die Fakultäten von der Erde verschwinden: alle drei, Theologie, Jurisprudenz, Medizin, findet er „scheußlich“. Und er erläutert diese Äußerung in einem folgenden Brief (3./3. 1805, Leben S. 35, 38) dahin: „ich studiere nicht mehr Theologie. Wenn man mich nach altem löblichen Herkommen fragt: was studieren Sie? so wüßte ich nichts anderes zu antworten als: Wissenschaft. Es schien mir widersinnig, Theologie mit Philologie zu verbinden, da beide Wissenschaften nur das Zufällige in der Form mit einander gemein haben, daß die Haupturkunden der einen in der Sprache geschrieben sind, welcher die andere die höchste Klassizität zuerkennt. Der Kern aber, oder der Geist beider sind doch so gewaltig sich entgegengesetzt, daß sie es nicht einmal *ex diametro* sind.“ „Die Schriften des neuen Testamentes schrecken mich durch ihr schreckliches Griechisch sehr ab, Luthers Übersetzung finde ich unendlich viel edler und schöner, der Sprachreinheit nicht zu gedenken“ (20./11. 1804). In einem Brief an Jacobs (6./4. 1805) betont er die Verbindung der Philologie mit Philosophie und Ästhetik. — 1807 wurde er, durch Goethes Vermittlung, der ihn bei F. A. Wolf in Halle gesehen und an ihm Gefallen gefunden hatte, als Professor der griechischen Sprache nach Weimar berufen. Hier wirkte er mit einem Landsmann, Joh. Schulze, dessen Name später noch oft wird genannt werden, in dem Sinne des neuen Humanismus. 1810 ging er als zweiter Direktor und Professor der griechischen Sprache an das Conradinum, ein durch Stiftung begründetes Erziehungsinstitut in Jenkau bei Danzig. Mit Jachmann, dem ersten Direktor, einem Schüler Kants, gab er hier das Archiv für deutsche Nationalerziehung (vier Hefte, 1812) heraus; die Tendenz wird gekennzeichnet durch Fichtes

Bildnis, welches den Titel schmückt. Mit Fichtes Forderung einer Erneuerung der Nation durch eine neue Erziehung soll Ernst gemacht werden; das Conradinum ist ein Anfang. In den Aufsätzen des Archivs, zu dessen Mitarbeitern, freilich nur durch eine Anzeige, auch Joh. Schulze und A. Meineke, seit 1812 Lehrer an der Anstalt, gehören, ist wohl das Ausschweifendste jener an ausschweifenden Erziehungstheorieen nicht armen Zeit — etwas Unerhörtes schien geschehen zu müssen, um die bessere Zukunft heraufzuführen — geleistet worden.

In mehreren Artikeln begründet zuerst Jachmann die Notwendigkeit einer deutschen Nationalerziehung. Da diese nur eine gleichartige sein könne, so könne es auch nur eine Schule geben. „Eine Verschiedenheit von Schulen zu nationalen Zwecken wäre ein Widerspruch in sich selbst. Dem Individuum können nicht verschiedene verschiedenartige Schulen, sondern nur seine Fähigkeiten und irdischen Verhältnisse das Ziel setzen, bis zu welchem er diese Nationalschule zu seiner Ausbildung benutzen soll.“ Also alle Kinder aller Stände besuchen dieselbe eine Schule, aus welcher dann die einen auf die Universität, welche technische Bildungsanstalt ist, die andern in die Werkstatt u. s. f. gehen mögen. In dieser Nationalschule wird eine „vollkommene und harmonische Ausbildung der Körper- und Geisteskraft bis zu einem idealischen Vernunftleben erstrebt, und dazu alles benutzt, was die Philosophie, Mathematik, Altertumswissenschaft und Religion, alles was die Natur-, Erd-, Völker- und Menschenkunde zu diesem Zweck als Kulturmittel und Geistesnahrung darbietet.“ Gegen die Aufnahme des Griechischen und Lateinischen in den Lehrplan der Nationalschule möchte Widerspruch erhoben werden. Jachmann antwortet: „Ist irgend etwas in der Welt ein Vorurteil, so ist es dieses, daß man für den Studierenden das Studium der alten Sprachen für nötig erachtet, für jeden andern nicht.“ Das Vorurteil ist nur daraus erklärlich, daß man meint, um des Inhalts der Klassiker willen würden die Sprachen gelernt. Aber wäre dies, „so könnte man in der That nicht thörichter verfahren, als diesen Inhalt vom Schüler selbst, aus einer ihm unbekannten und erst zu erlernenden Sprache jahrelang stundenweise in kleinen Abschnitten mit großer Mühe herausklauben zu lassen; wie viel zweckmäßiger würden hierzu verhelfen die vortrefflichen Übersetzungen, welche wir besitzen und welche schwerlich einer unter 100000 Lehrern und Schülern übertreffen wird.“ Oder man sagt gar, die Gelehrten brauchten die Sprachen. Aber braucht der Pfarrer oder Arzt oder Staatsmann die Sprachen mehr als der Kaufmann oder Handwerker zu seinem Beruf? Offenbar nicht. Also es

kann sich nur handeln „um höhere Geisteskultur, diese ganz unleugbare und ausschließliche Wirkung der Altertumswissenschaft; diese ist aber nicht bloß das Bedürfnis des Studierenden, sondern jedes Menschen". Also jeder deutsche Jüngling muß die alten Sprachen und vor allem die griechische Sprache erlernen.

In zwei kleinen Aufsätzen, welche man in seinen Vermischten Schriften (S. 1—39) abgedruckt findet, hat Passow diese Forderung entwickelt und gegen Einwendungen verteidigt. Es handle sich hierbei um nichts Geringeres als die Wiederherstellung des deutschen Volkstums, für welches Wortes Erfindung Jahn gepriesen wird; Passow ist ganz durchdrungen von der neuen Begeisterung für das Deutschtum, wie sie von Fichte und Jahn ausging. Diese Wiederherstellung müsse durch das Medium des Griechischen geschehen.[1] Das deutsche Volkstum nämlich und die deutsche Sprache sei durch das schlechte Fremde verunreinigt worden, „in jener von siebenfachem Fluch der Enkel belasteten Zeit, als die Deutschen sich freiwillig auferlegten, was die Tyrannei staatskluger Eroberer von anderen Völkern vergebens zu erzwingen getrachtet hat, zugleich mit vaterländischer Art und Sitte die edle, kräftige, reiche, vaterländische Sprache von sich zu werfen, um sich die fremdeste aller Weisen, die weit schlechtere Sprache anzuzwängen. Das bezeugen uns vorzüglich die Stände, welche sich zum Unterschied von den gebildeten bisher die höheren genannt haben, bei denen jener Greuel eigentlich heimisch war, von denen er sich wieder verbreitete, deren Sprache noch jetzt recht ausgezeichnet gebrandmarkt ist mit allem, was eine Sprache entstellen kann" (S. 6). Der Haß und die Verachtung des Romanischen bricht oft hervor, z. B. in folgendem stilistischen Prunkstück: „Die römische Sprache selbst war wenig mehr als ein Schatten der griechischen: die Töchtersprachen der römischen sind nur Schutt und Moder von diesem Schatten, durch fremdartige, unverkochte Beimischungen zum Teil barbarischer Zungen zu mangelhaftem Gebäu zusammengekrüppelt und endlich korrekt versteinert von dem alles ertödtenden Gorgonenhaupt bequemer Selbstgefälligkeit und anmaßlicher Willkür" (18). Also um von dieser ekelhaften Vermischung

[1] Derselbe Gedanke wird schon in einem Brief an Jacobs (27. Dez. 1808) ausgeführt: „Meine ganze Seele hängt an dem schönen Gedanken, durch Enthüllung des hellenischen Altertums das wenigstens im Einzelnen wiederherzustellen, was den Deutschen im Ganzen schmachvoll abhanden gekommen ist: Begeisterung für Vaterland und Freiheit." — Man muß sich daran erinnern, daß um dieselbe Zeit Jacobs und Niebuhr demosthenische Reden in Übersetzungen mit der gleichen Absicht veröffentlicht hatten. Passow bringt den Gedanken in ein System.

sich zu reinigen, sei den Deutschen die Erlernung der griechischen Sprache notwendig. Sonst möchten sie wohl, wie die Griechen, versuchen aus sich selbst und mit eigenen Mitteln ihre Bildung zu bestreiten.

Die Notwendigkeit wird aber durch folgende Überlegung einleuchtend. Zu einer deutlichen und lebhaften Empfindung seines reinen Volkstums werde man den Deutschen am leichtesten dadurch führen, daß man ihm zum reinen und klaren Gefühl seiner Muttersprache verhelfe. Dies könne wiederum nicht leichter geschehen, als durch Erlernung einer fremden Sprache, und zwar der reinsten, durchsichtig-konsequentest gebildeten Sprache. Daß die griechische dies sei, daß sie alle Charakterzüge einer Normalsprache besitze, wie keine andere, erscheint dem Verfasser als die am wenigsten gewagte Behauptung in seinem Aufsatz. Es wird angedeutet, wie sie durch Wohlklang und Eurythmie siegreich sei; ihre Formenentwickelung in der Deklination und Konjugation wird gepriesen: „die schöne Abwechslung durch drei Deklinationen“, „das ebenso reich und prachtvoll, als konsequent und deutlich entfaltete Verbum, vor dem das Lateinische erscheint als eine Schülerarbeit, zu geschweigen der mißgestalteten Zwittergestaltungen der lebenden Sprachen, aus welchen das sogenannte Hilfsverbum Klarheit und Bestimmtheit durchaus verdrängt“. Einiges hat auch das Lateinische; „wovon aber die Römer nichts aufzunehmen vermochten, das ist die herrliche Fülle der Nüancen durch den Reichtum der griechischen Modal- und Zeitbestimmungen; das ist vor allem der wunderbare Geist angeschaffener Konsequenz, der in den Gesetzen über die Behandlung der Wort- und Tempusstämme, über die Verhältnisse zwischen den Haupt- und Nebenzeiten, die Augmente und Reduplikationen, die Veränderungen der Selbst- und Mitlaute, die bedeutungsvollen Unterschiede zwischen Charaktervokal und Endung; in der langen Reihe von Begriffen endlich, die durch Person, Zahl, Modus, Tempus und Genus in wenige Silben zusammengedrängt sind und zu gleicher Zeit gefaßt und angeschaut werden müssen, eine Folge von Verhältnissen, die den Lernenden auf das Vielseitigste beschäftigt und mehr als irgend etwas auf der ersten Stufe des Unterrichts Anwendbares geeignet ist, den erwachenden Gedanken sogleich Ordnung, Regel und Bestimmtheit zu geben“. Endlich wird auf den preiswürdigen Wortreichtum hingewiesen.

Dazu kommt dann noch der unvergleichliche Wert der in der griechischen Sprache geschriebenen Werke, „die das ganze Leben von den kindlichsten Gefühlen an, durch das Feuer und die innige Wärme der Jugend hindurch, bis zum höchsten Gipfel der reifen Mannheit

geleiten“, aus unerschöpfter innerlicher Kraft ohne fremde Einwirkung erzeugt. „So standen die Hellenen im frischesten Morgen des großen Welttages, rein in ländlicher Unbefangenheit, da: weil sie den Zweifel noch nicht kannten, den erst die Schuld in das Gemüt bringt, thaten sie aus innerer Notwendigkeit das Rechte, verschmähten ohne Dünkel das Fremde, entwickelten sich rein und ungestört aus sich selbst, und wurden dadurch zum Mustervolk, an dem die Gottheit zeigen wollte, was Menschen erreichbar sei.“

„Wir stehen nun nicht an“, so schließt der erste Aufsatz, „das Gesagte zusammenfassend zu bekennen, daß wir das Erlernen der Hellenensprache unserm ganzen Volk, ohne Rücksicht auf Geburt, Stand und künftige Bestimmung — Rücksichten, die der wahre Jugendbildner nie nehmen sollte — notwendig glauben. Die vorauszusehenden Protestationen der Beschränktheit werden für uns ganz wesenlos sein, wogegen wir mit Freude vernehmen werden, was, von gültigen Prinzipien ausgehend, geeignet sein möchte unsere Ansicht zu bestätigen oder zu bestimmen.“ Es werde eingewendet werden, daß die meisten am Ende des Knabenalters in die Erwerbsberufe übergehen und also schwerlich von der griechischen Litteratur viel haben könnten. Passow verhehlt sich das nicht, hält es aber nicht für einen Einwand gegen seine Idee; „denn uns ist das Erlernen der griechischen Sprache rein als Sprache betrachtet großer und wohlverstandener Zweck, nicht unbequemes Mittel zu einem fernliegenden Gewinn, und der Zweck, der auf keinem andern Wege gleich gründlich und umfassend zu erreichen steht, ein nationaler, der dem Königssohn also ebenso nahe liegt, als dem niedrigsten seiner Unterthanen“. Man wird sagen: der Unterricht in fremden Sprachen müsse den höheren Schulen vorbehalten und die Wahl den Eltern überlassen werden. „Ganz unverständlich“, erwidert Passow, „ist uns dieser Vorschlag, weil wir nicht wissen, was unter den höheren Schulen gemeint ist. Wir kennen nur einen Gegensatz von der Nationalschule, die als Schule doch hoffentlich unter keiner höheren steht, die Universität. Bis hierher das Erlernen der klassischen Sprachen auszusetzen, wird doch wohl niemand raten wollen.“ Und ganz unzulässig sei die Wahl seitens der Eltern; sie könnte nur von einem Manne in Aussicht genommen werden, „der ganz unbekannt ist, mit den oft lächerlichen, oft empörenden Zumutungen, denen der Vorsteher einer Schule ausgesetzt ist, und denen, da die edle Waffe der Vernunft und Überzeugung hier nur mit Entweihung geführt werden könnte, nichts als ein scharfbegrenzter, alle Ausnahmen verbannender Lehrplan entgegengestellt werden kann“.

Schon in einem Brief an den jüngeren Voss (26./8. 1811), worin

er den Aufsatz ankündigte, hatte er mit demselben Ernst betont, nicht um das Griechisch**verstehen**, als welches erst nach der Schulzeit beginne, sondern bloß um das Griechisch**lernen** handle es sich hier. Den Wert jenes habe Wolf ein für allemal gezeigt; dagegen „die Notwendigkeit des letzteren für jeden Menschen, auch für den, der gewiß nicht aus der Elementarklasse kommt, sondern, sobald er schreiben und lesen kann, zu einem dienenden Beruf muß, hat noch kein Mensch gezeigt, ich weiß auch wahrhaftig nicht, ob gefühlt. Daher kam es denn, daß man diesen und jenen ausnahm, weil allerdings mit der größten Gewißheit gesagt werden konnte, daß er werde nie ein griechisches Buch lesen können. Wo keine Grenzen sind, greift die Willkür immer weiter und so half alles Rufen und Predigen nicht: die griechische Sprache blieb immer nur eine geduldete. Ich hoffe, man soll es uns noch einmal Dank wissen, daß wir uns nicht gescheut haben, die alte Ordnung auf den Kopf zu stellen und die griechische Sprache zur Königin des Unterrichts zu machen" (Leben, S. 153).

Man sieht, der Verfasser ist ein rechtschaffener Sohn jenes Fichteschen Idealismus, der nichts mehr verachtete, als gesunden Menschenverstand und faßliche Überlegung einer Sache aus dem Nützlichen und Möglichen. Trotzig wird auf Deduktionen aus einer sogenannten Idee bestanden und jeder von der Diskussion ausgeschlossen, der nicht auf diese Betrachtungsweise eingeht; und dann giebt man ihm zu verstehen: er sei gewiß ein guter Mann, aber zu solchen feinen Sachen gehöre mehr, es sei nicht jedermanns Ding, zu philosophieren.

Aus dem allen ergiebt sich nun als notwendige Forderung: Den **Unterricht in fremden Sprachen mit der griechischen zu beginnen.** Passow begegnete damit einem von anderer Seite eben damals gemachten Vorschlag: allen Unterricht mit der Lektüre der Odyssee beginnen, wie Herbart und sein Schüler Dissen wollten. Er beeilt sich, von dieser Idee die seinige zu trennen. Jenen liege an der erziehenden Einwirkung der Odyssee auf das Gemüt. „Dadurch werde das Griechischlernen zum Mittel herabgewürdigt, ein treffliches Motiv formeller Bildung versäumt, die Kultur der Muttersprache ihrer kräftigsten Unterstützung beraubt und die Erregung des Gemüts, die ganz auf volkstümlichem Wege bewirkt werden sollte, durch das Hineinspielen einer fremden Sprache immerfort gehindert und getrübt" (12). In dem zweiten Aufsatz kommt er darauf zurück und giebt hier als Hauptursache: die Odyssee sei als Sprachmittel noch bei weitem nicht gut genug für den ersten Lehrling (33). Die vollkommenste Form der Sprache, die attische, müsse zuerst eingeübt werden, durch Grammatik und Jacobs Chrestomathie; dann möge Homer und das Ionische

folgen.[1] Den ersten Anfang mag gleich die Erlernung der Konjugation machen, „die nicht zu schwer scheint, so lange der Schüler nichts Leichteres kennt, und der das Nomen dann als belohnende Erholung folgt. Was am Griechischen dann an allgemeiner Kräftigung mehrerer Geisteskräfte gewonnen wird, führt auf die anmutigste und heiterste Weise in jede andere Sprache ein und das behaglichste Gefühl, gleich durch das zuerst Erlernte einen Gipfel erreicht zu haben, von dem sich nun der lange Weg förderlich hinabzusenken scheint, hebt über jede Mühe leicht hinweg". — Es hat wirklich etwas Überraschendes und Erheiterndes, zu sehen, was sich alles in der Pädagogik mit einiger Probabilität aufstellen läßt, sobald man die Gesichtspunkte des Nützlichen und Möglichen außer der Diskussion läßt.

Der griechische Lehrplan des Conradinums hat folgende Gestalt (34, 35): Die fünfte Klasse beginnt mit Buttmanns Grammatik und Jacobs' Elementarbuch; die vierte fängt an Homer zu lesen, was die dritte fortsetzt; die zweite nimmt Xenophon hinzu; die erste liest in sechs Semestern abwechselnd einen Geschichtsschreiber (Herodot, Thucydides), einen Redner (Isocrates, Demosthenes), einen Philosophen (Platon), einen Tragiker (Aeschylus, Sophokles), einen Komiker (Aristophanes), einen Lyriker (Pindar, Theokrit), in jedem Semester nur einen. Außerdem findet Privatlektüre statt. Schriftliche Übungen begleiten die Lektüre von der ersten bis zur letzten Stufe; sie schließen in I ab mit „größeren rhetorischen und philosophischen Kompositionen und freien Übertragungen aus dem Deutschen oder Lateinischen in griechische Verse. Hexameter und Distichen. Jambische Trimeter. Lyrische Maße".[2]

[1] In einem Brief an Jacobs (20. Nov. 1811, Leben S. 161) wird gegen Dissens „sanguinische und unreife Pläne" bemerkt: es tauge nicht, die Knaben in den Genuß dessen zu setzen, wozu sie sich noch kein Recht durch Selbstthätigkeit erworben hätten; mit gründlichem und ernstem Arbeiten müsse angefangen werden. — Man sieht, die letzte Ursache des *dissensus* liegt in Herbarts Beziehungen zum „philanthropischen Wesen", das Passow über alles verabscheut. — Übrigens mag bemerkt werden, daß der Vorschlag, den altsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen zu beginnen, auch schon früher aufgetaucht ist, so in des Helmstedter Professors H. v. d. Hardt *Studiosus Graecus* (1699), welcher auch eine Anleitung dazu giebt, die mit Franckes beinahe zusammenfällt. Auch Gesner findet, daß es eigentlich der natürliche Weg wäre, von der älteren zur jüngeren Sprache fortzuschreiten (Isag. § 140).

[2] Schon in Weimar spielten „Stilübungen" im griechischen Unterricht der Selekta eine Rolle, „weil es hier wirklich die Absicht ist, den griechischen Stil zu bilden"; und in den Briefen an Voss und Jacobs ist oft von seinen Bemühungen die Rede, ein Übungsbuch, aus Übersetzungen aus griechischen Schriftstellern bestehend, zusammenzustellen; s. Leben 93, 132, 140.

Das Conradinum ging in den Kriegsstürmen des Jahres 1814 ein. Passow fand einen neuen Wirkungskreis an der eben neu konstituierten Universität zu Breslau, wo er als erster Professor der Altertumswissenschaft das neuhumanistische Studium anpflanzte (1815—1833). Der Enthusiasmus für Nationalerziehung beseelte ihn auch hier, sein Eifer für das Turnen führte ihn in Konflikte, die mit der Verbüßung einer achtwöchentlichen Gefängnishaft endigten.

Die Idee, in den Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts das Griechische zu stellen, führte noch eine Zeit lang ein ungewisses Leben. In dem preußischen Schulplan von 1816 wird die Sache als offene Frage behandelt. Noch in einer preußischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1841 (Erler, 28) wird sie sichtbar; der Idee nach habe im Gymnasiallehrplan nur die griechische und die englische Sprache, nicht die lateinische und französische Raum. Aber die Zeit der „Ideen“ ist vorüber und man fügt resigniert hinzu: die Wirklichkeit verlange in erster Linie Lateinisch und Französisch. —

Nach all den enthusiastischen Reden wird es dem Leser erquickend sein, auch einmal wieder die Stimme des gesunden Menschenverstandes zu hören. Herbart mag in seinem Namen sprechen. Er stand, eine verständige und unenthusiastische Natur, dem romantisch-nationalen, spekulativ-phantastischen Humanismus fremd gegenüber; ihrer Grundrichtung nach gehören seine philosophischen und religiösen, seine politischen und pädagogischen Anschauungen der Denkweise der Aufklärung an, wie er denn auch wiederholt der Verfasser des Revisionswerks gegen die Schmähungen des Humanismus sich annimmt.

Gar nichts giebt er auf die Rede: Sprachen würden um ihrer Erlernung willen erlernt, oder, wie man sagt, um der Geistesgymnastik willen; sondern mit voller Zuversicht spricht er wiederholt aus, was selbstverständlich war, so lange der gesunde Menschenverstand eine Stimme in pädagogischen Dingen hatte: daß die Erlernung von fremden Sprachen nur durch die Notwendigkeit, sie zu verstehen, gerechtfertigt werden könne; das gelte von den alten so gut wie von den neuen Sprachen. Am schärfsten hat er sich hierüber in dem pädagogischen Gutachten über Schulklassen (1818) und in dem Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen (1823) ausgesprochen:[1] „Mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird,

[1] Herbarts pädagog. Schriften, herausgeg. v. O. Willmann, II, 72ff., 143ff. Die vortreffliche Ausgabe kommt durch Einleitungen, Anmerkungen, Parallelstellen u. s. f. dem Leser auf jede Weise zu Hilfe.

der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken.“ „Daß man junge Leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die Gymnasialklassen gehen läßt und sie dort mit Strenge zu Arbeiten anhält, deren Zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut voraussehen, ist einer von den stärksten Beweisen von Mangel an Nachdenken und von Hingebung an unbestimmte Lobpreisungen der alten Sprachen, die an Charlatanerie grenzen.“ Herbart erblickt in der Erlernung von Sprachen eine lästige Notwendigkeit, welche die Entwickelung lange zurückhält, ja auf das empfindlichste stört; er vergleicht sie den Kinderkrankheiten. „Ableugnen, daß die Jugend durch anhaltendes und strenges Sprachstudium während einiger Jahre in einen gespannten Zustand versetzt wird, der mit natürlicher Entwickelung des Geistes nicht identisch ist, dies ableugnen, hieße mit sehenden Augen blind sein wollen. Der gespannte Zustand wird bei den meisten Individuen ein Zustand des wirklichen Leidens, dem die Natur des Kindes sich zu entwinden sucht und in welchem es nur durch Strafen, Ermahnungen, Lockungen des Ehrgeizes und dergleichen kann festgehalten werden. Nun kann freilich die menschliche Natur viel ertragen, sie hat eine ungeheuere Kraft sich wieder herzustellen, wie in körperlicher, so auch in geistiger Hinsicht. Aber eben dieser Umstand verführt leicht die Schulmänner, wie die Ärzte, zu viel zu wagen, mit dem Unterschiede, daß die Ärzte für ihr Wagstück nur dann gelobt werden, wenn der Erfolg glücklich ist, die Schulmänner aber den Patienten schelten und schmähen, wenn sie ihn nicht zu heilen verstehen. Und warum geht ihnen das ungestraft hin? Weil sie ihre Unwissenheit im Punkte der Menschenkenntnis und Menschenbehandlung zu bedecken verstehen mit dem Glanz ihrer Gelehrsamkeit.“

Allerdings, Herbart leugnet nicht den Wert des Unterrichts in den Sprachen und besonders den alten überhaupt. Aber fruchtbar kann er nur dann werden, wenn nach pädagogischen Grundsätzen verfahren wird. Daß dies schon der Fall sei, davon ist er freilich gar nicht überzeugt. Vor allem scheinen ihm auch nach der Reorganisation im 19. Jahrhundert die Gymnasien an einem alten Erbübel zu leiden: der alten Weise des Lateinlernens, besonders des Schreibenlernens. „Von diesem behaupte ich, daß es zugleich die Lehrer und die Schüler verstimmt und daß nur eiserne Naturen (bekanntlich giebt es deren, die auch in schädlichen Dünsten gesund bleiben) dabei bestehen können. Anfang, Mittel und Ende dieses Lateinlernens ist eine Quälerei um geringen Lohn“ (II, 155). Das Lateinschreiben beginne zu früh; um

des Schreibens willen werde verfrühtes Grammatiktreiben notwendig; auch fehle es der römischen Litteratur an geeigneter Lektüre für das Knabenalter. Daher sei es unmöglich, für diesen Unterricht Interesse zu erwecken, und ohne Interesse kein Gelingen.

In dieser Auffassung ist jener bekannte Vorschlag Herbarts, den zu wiederholen er sein Leben lang nicht müde geworden ist, begründet: der Unterricht in den alten Sprachen müsse mit den Griechen und zwar mit dem Lesen der Odyssee beginnen. Es ist nicht Enthusiasmus für die griechische Litteratur, der diesen Vorschlag eingiebt; dem Enthusiasmus, sagt er geradezu, werde vielmehr durch seine Lehrart vorgebeugt, sondern rein pädagogische Erwägung. Die Odyssee sei durch die Sprache wie durch den Inhalt ein geeignetes Buch für das Knabenalter vom 8. bis höchstens zum 12. Jahr: das spätere Alter sei ihm entwachsen, es wende sich von der Fabel ab, und erst der Mann kehre mit ganz anderen Empfindungen zu ihm zurück. Eine Jugend, heißt es in der allgemeinen Pädagogik (I, 426), sei hier dargestellt, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein Mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften. Und früher sagt er einmal, der sittliche Eindruck jener alten Erzählungen auf das nicht verbildete Kindesgemüt könne kein zweideutiger sein: „schon das Verhältnis der Fabel zur Wahrheit und der Rohheit zur Bildung muß dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreis, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz, teils zwischen den Menschen des Dichters und den Seinen, die er liebt und ehrt, teils vollends zwischen jenen Göttern und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern und die er anbetet nach ihrem Beispiel: dieser Gegensatz thut bei einem rein gehaltenen jugendlichen Gemüt gerade die umgekehrte Wirkung, wie bei denen, welche vor der Langeweile gedehnter Religionsvorträge Schutz suchen bei Phantasien, mit denen sie dreist spielen dürfen, und Ersatz in Kunstübungen, woran sie ihre eigene Meisterschaft zu bewundern hoffen“ (I, 292). — Man sieht, Herbart ist mit nichten ein romantisches Gemüt; dem neuen Kult der Griechengötter seitens humanistischer Dichter und Philologen setzt er seinen alten hausbackenen Aufklärungsglauben an die Vorsehung entgegen.

Mit derselben ganz modernen und ganz aufgeklärten Empfindung der Überlegenheit blickt Herbart auch auf die übrige griechische Litteratur. „Wer als Mann den Homer liest, den wird ein häufiges Lächeln anwandeln, wie wenn er der Geschäftigkeit eines rüstigen Knaben zusähe. In das nämliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Denkers auf, der den Plato liest und freilich hier so

wenig wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, die für unser Zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte. Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Emporklimmen, wenn man in späteren Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein großes Interesse hat, wie wenn der bejahrte Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt.“ So äußert er sich als junger Mann in den Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien, bei deren Abfassung er an eine Reform der Bremer Domschule dachte (1801; I, 77). Es ist seine bleibende Ansicht: die griechischen Philosophen und im besonderen Plato ist vortrefflich geeignet, Jünglinge zum Nachdenken zu erregen und im Denken zu üben. Aber man muß die Zeit nicht versäumen: „schon im späteren Knabenalter kann nach ein paar leichteren Dialogen die Republik gelesen werden. Sie ist dem erwachenden Interesse für die größere Gesellschaft ganz angemessen; in den Jahren, wo sich junge Männer der Staatskunst ernstlich widmen, genügt sie ebensowenig, als Homer einem Jünglinge, der gerade jetzt alles Kindliche hinter sich wirft“ (Allg. Pädagogik I, 430). Genauer wird der Gebrauch Platos in dem Schriftchen über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien (1821; II, 133) bestimmt: Krito und Apologie werden in II gelesen. In I ist die Republik das Hauptwerk; nicht um es ganz zu lesen, sondern um vorzüglich das erste, zweite, vierte, achte und die folgenden Bücher beim Unterricht zu benutzen. Außerdem empfiehlt Herbart den Herodot (gleich nach Homer), Xenophon (ohne die Memorabilien, die er mit einer Art von moralischer Prüderie als unsittlich verwirft), Plutarch und Sophokles.

Wie das Griechische in so frühem Alter bis zur Lesefertigkeit zu lehren sei, zeigte Herbart in seinem pädagogischen Seminar, nachdem er schon als Hauslehrer die ersten Versuche gemacht hatte. Aus und an dem Schriftsteller, nicht aus der Grammatik die Sprache lernen, so kann man die Summe auch der Herbartischen Methode ausdrücken. Sobald die ersten Elemente der Deklination und Konjugation gelernt sind, beginne das Lesen; zuerst wenige Verse, die der Lehrer vorübersetzt; Wörter werden gemerkt, bekannte Formen analysiert. Der Lehrer ist Grammatik und Wörterbuch. So wächst Fertigkeit und Lust miteinander.

Sehr stark betont Herbart die Notwendigkeit höherer Schulen ohne die alten Sprachen: höhere Bürgerschulen, denen er den Namen Hauptschulen beilegen will, sollen die eigentlichen Normalschulen sein. Die Gymnasien, in denen die alten Sprachen betrieben werden und, so lange sie betrieben werden, notwendig das Hauptstück des Unterrichts sein müssen, erscheinen als Anstalten, die nur durch

die abnorme Kulturlage der modernen Völker notwendig gemacht werden; ihre Aufgabe ist, die Beziehung zum Altertum, der historischen Quelle unserer Kultur, im lebendigen Bewusstsein der Gegenwart zu erhalten. Aber eben dadurch werden in ihnen die Schüler der Gegenwart entfremdet. Für die Bildung des Menschen als solchen ist der Weg durch die alten Sprachen ein langer und schwieriger Umweg. Dieser Umweg ist auf den höheren Bürgerschulen rein abgeschnitten; sie lehren das, was unmittelbar interessiert; ihr Lehrplan kann daher aus rein pädagogischen Rücksichten entworfen werden, sie sind die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes, was die Gymnasien ihrem ganzen Wesen nach nicht sein können. Leider wird die Bedeutung der höheren Bürgerschulen, „ihre Unentbehrlichkeit zu den höchsten pädagogischen Zwecken, noch immer verkannt; ich muß daher ganz unumwunden erklären, daß ich die vollständigste Ausbildung dieser Lehranstalten für die *conditio sine qua non* halte, unter welcher man den richtigen Gang des Unterrichtswesens einzig und allein wird hervorbringen und erhalten können" (II, 106, 150).

Viel näher als Herbart stand Schleiermacher den Altertumsstudien; in der pädagogischen Erörterung derselben entfernt er sich aber von jenem nicht allzuweit. Er unterscheidet den Wert der Sache an sich und ihren Wert als Unterrichtsgegenstand. Den alten Sprachen will er keinen Platz in der Erziehung zu den bürgerlichen Berufen einräumen; die formal bildende Kraft ist ihm nicht hinlängliche Rechtfertigung: man darf keinen Stoff der Bildung zum Grunde legen, der hernach im Leben ganz und gar verschwindet. Also kein Latein in Bürger- und Realschulen. Aber auch in den gelehrten Schulen gilt jener Kanon; er findet, daß in den Gymnasien „zu viel Wert gelegt wird auf Gegenstände, die zwar bei richtiger Methode die formelle Bildung sehr begünstigen, aber ihrem Stoff nach späterhin verschwinden: *in spem futurae oblivionis* wird auf unsere Schulen sehr viel gelernt". Die ganze Rede von der formellen Bildung sei nachträglich untergelegt (Erziehungslehre, 450 ff., 523 ff.).

Drittes Kapitel.

Die Umgestaltung der Universitäten im 19. Jahrhundert.

Die deutschen Universitäten haben in dem letzten Jahrhundert eine sehr tiefgreifende Umwandlung erfahren; ja, man kann sagen: die Universität in dem heutigen Sinne ist erst im 19. Jahrhundert

entstanden: aus den alten hohen Schulen sind Akademien, Werkstätten und Pflanzschulen der wissenschaftlichen Forschung geworden. Gleichzeitig sind aus den alten Lateinschulen eigentliche Gelehrtenschulen geworden.

Ich deute zunächst mit ein paar Strichen die Veränderungen im äußeren Bestand der Universitäten an. Eine ganze Reihe alter Hochschulen ist um die Wende des Jahrhunderts eingegangen; dafür sind eine kleine Zahl von Neugründungen großen Stils entstanden. Der Vorgang hängt mit den großen politischen Umwälzungen aufs engste zusammen. Der Abbruch des längst morschen Baues des alten Reichs hatte den Untergang einer großen Zahl kleinerer und größerer Staatsgebilde, besonders der geistlichen Staaten und der Reichsstädte, zur Folge. Dafür entstanden größere und konsolidiertere Neubildungen, im Süden wie im Westen und Norden. Mit den alten Territorien fielen die Universitäten, die ihnen angehört hatten, andere wurden bei dem Neubau der Staaten selbst völlig umgestaltet, manche auch verlegt oder mit anderen vereinigt. Ich nenne von protestantischen Universitäten Wittenberg, Frankfurt, Erfurt, Helmstedt, Rinteln, Duisburg, Altdorf; von katholischen Köln, Mainz, Trier, Paderborn, Fulda, Bamberg, Ingolstadt, Dillingen, Linz, Salzburg, Olmütz. Das Eingehen der meisten war kein Unglück; offenbar hatte Deutschland viel zu viel Universitäten; im Zeitalter des landeskirchlichen Territorialstaates war eine große Zahl nicht lebensfähiger Anstalten gegründet worden; andere litten längst an Altersschwäche, manche waren überhaupt nie vollständige Universitäten, sondern nur erweiterte Schulen mit philosophischen und theologischen Kursen gewesen, als welche sie übrigens unter dem Namen von Lyceen zum Teil fortbestanden. Auch die alten Zwittergebilde der akademischen Gymnasien starben jetzt ab.

An die Stelle der eingegangenen Hochschulen tritt eine kleine Zahl bedeutender Neugründungen. Vor allem errichtete der neukonstituierte preußische Staat in seiner Hauptstadt Berlin eine große neue Universität (1810), der dann die Universität Bonn (1818) für die neu erworbenen westlichen Landesteile folgte. Auch Breslau kann als Neugründung angesehen werden: die alte Viadrina wurde von Frankfurt hierher verlegt und mit der hier bestehenden theologischen und philosophischen Fakultät vereinigt (1811). Ebenso errichtete der neue bayerische Staat an Stelle der alten Jesuitenuniversität Ingolstadt, die übrigens seit 1800 in Landshut untergebracht war, in der Landeshauptstadt München (1826) seine neue Zentraluniversität. Würzburg und Heidelberg waren schon vorher (1803) so umgestaltet, daß man auch sie beinahe als Neugründungen ansehen kann.

An der Spitze der Neugründungen steht der Zeit und der Bedeutung nach Berlin.[1]

Die Errichtung der Universität hat eine längere Vorgeschichte, die nicht ohne allgemeines Interesse ist. Schon seit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms III. ging man mit dem Plane um, in der Hauptstadt ein „allgemeines Lehrinstitut" zu errichten, das die vielen zerstreuten Anstalten für Wissenschaft und Unterricht, die Akademie der Wissenschaften, das medizinische Institut, das längst die bedeutendste ärztliche Bildungsanstalt des Landes war, die Vorlesungskurse aller Art, die Sammlungen, zur Einheit zusammenfassen sollte. Ein Plan, von dem Philosophen Engel, dem früheren Lehrer des Königs, entworfen, beschäftigte schon 1799 das Kabinett; es war nicht auf eine Universität nach altem Zuschnitt, sondern auf ein freieres, weltmännischer eingerichtetes Institut abgesehen. Die alten Universitäten und ihre Einrichtungen standen bei den Aufgeklärten und höfisch Gebildeten überhaupt nicht in hoher Schätzung; manche sahen in ihnen nichts als Sitze pedantisch-scholastischer Gelehrsamkeit und studentischer Rohheit und Ausschweifung. Wie das revolutionäre Frankreich seine alten Universitäten abgethan hatte, so war auch in der politischen Welt Deutschlands vielfach die Ansicht vorhanden, es sei am besten, die alten aus der Zeit der gotischen Barbarei stammenden Zunfthäuser abzuschaffen und sie durch staatlich organisierte und geleitete Fachschulen zu ersetzen. Auch der preußische Minister v. Massow hatte sich rückhaltlos zu dieser Ansicht bekannt. Aus der Fülle des Herzens, so heißt es in der schon oben (S. 96) angeführten Denkschrift, unterschreibe ich die Meinung, daß an die Stelle der Universitäten Gymnasien, welche die allgemeine Bildung vollenden, und Fachschulen für Ärzte, Juristen und Volkslehrer treten müssen (Gedike, Annalen, 103, 126, 253). Nach eben diesem Schema organisierte der Fürstprimas Dalberg das Unterrichtswesen im Großherzogtum Frankfurt: ein Lyceum zum Ersatz der philosophischen Fakultät mit jedem Gymnasium verbunden, dazu drei getrennte Fachschulen anstatt der drei oberen Fakultäten (Allg. Deutsche Biogr. XXXI, 537). Die beiden bayerischen Universitäten zu Würzburg und Landshut und ebenso Heidelberg hatten, wie oben berichtet, bei der Neugestaltung in den Jahren 1803—1804 wenigstens die alten

[1] R. Köpke, Die Gründung der Universität Berlin, 1860. Einen lehrreichen Einblick in das Lehren, Lernen und Leben an der neuen Universität bieten die Tagebuchaufzeichnungen A. Twestens, der im Winter 1810/11 hier studierte und bald zu allen hervorragenden Männern auch in persönliche Beziehung trat (Heinrici, A. Twesten, nach Tagebüchern und Briefen, Berlin 1889).

Namen der Fakultäten mit dem von Sektionen für die verschiedenen Wissenschaften vertauscht.

Unter sehr veränderten inneren und äußeren Verhältnissen wurde der Plan einer Berliner Hochschule im Jahre 1807 wieder aufgenommen. Mit der Hälfte des Gebiets waren dem preußischen Staate auch die westlichen Universitäten, vor allem Halle, verloren gegangen. Als dem König die Notwendigkeit eines Ersatzes durch eine große Neugründung vorgestellt wurde, ging er sogleich lebhaft darauf ein: „das ist recht," sagte er der Hallischen Deputation, „das ist brav! Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat" (Köpke, 37). Es begannen gleich Verhandlungen, die aber wieder ins Stocken gerieten, bis W. v. Humboldt, der am 20. Februar 1809 als Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht ins Ministerium eintrat, sie wieder aufnahm und mit rastlosem Eifer zum glücklichen Ende führte. Im Herbst 1810 wurde die neue Universität, nachdem schon länger Immatrikulationen und Vorlesungen aus allen Wissenschaften stattgefunden hatten, förmlich konstituiert. Die Eröffnung geschah klanglos, geschäftsmäßig; die Zeit des akademischen und des höfischen Pomps schien dahin für immer. Dagegen wurde der neuen Anstalt die überaus stattliche Summe von 150 000 Thlrn. als jährliches Einkommen bestimmt, freilich wurde sie thatsächlich nicht gleich erreicht. Mit 24 Ordinarien begann sie ihre Lehrthätigkeit, drei in der theologischen, drei in der juristischen, sechs in der medizinischen und zwölf in der philosophischen Fakultät. Die Besoldungen bewegen sich zwischen 500 und 3000 Thlrn.; als Durchschnitt wurde 1200—1500 Thlr. angenommen. Wichtig ist, daß die alte Form der einheitlichen, korporativen Universität mit vier Fakultäten erhalten blieb. Schleiermachers besonnene Beratung in den „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn" (1808, Werke zur Philos. I, 535) hat zur Verhütung des Bruches mit der Vergangenheit wesentlich beigetragen. Der Gedanke der Zertrümmerung der Universität in isolierte Fachschulen verschwindet seitdem. Man darf die Erhaltung und Wiederherstellung der alten korporativen Universitätsverfassung zugleich als einen der ersten und schönsten Siege des neu erwachten historischen Sinnes betrachten. Es ist zugleich ein Sieg des organischen, genossenschaftlichen, deutschen Rechtsgedankens über das mechanistische, bureaukratische, romanische Prinzip.

Es war ein bedeutsamer Schritt, den der preußische Staat mit der Gründung einer so großartigen Anstalt in einer so mißlichen äußeren Lage that. Er bedeutete den festen und aller Welt sichtbar gemachten Entschluß, keineswegs auf die führende Rolle in Deutschland zu ver-

zichten. So deutete ihn HUMBOLDT dem König in seinem Antrag zur Errichtung der Universität vom Jahre 1809: das Vertrauen, welches ganz Deutschland ehemals zu dem Einfluße Preußens auf wahre Aufklärung und höhere Geistesbildung hegte, sei durch die letzten unglücklichen Ereignisse keineswegs gesunken, sondern vielmehr durch den Geist, der in allen seitdem getroffenen Staatseinrichtungen herrsche, gestiegen. Hierzu werde vor allem auch die neue Universität, die etwas durchaus Anderes als eine bloße Landesuniversität werden müsse, beitragen. Preußen könne und werde daher fortfahren, von dieser Seite den ersten Rang in Deutschland zu behaupten und auf seine intellektuelle und moralische Richtung den entschiedensten Einfluß auszuüben (KÖPKE, 190, 207). Dasselbe spricht SCHLEIERMACHER als den Beruf der neuen Universität aus, zu beweisen: „daß Preußen den Beruf, den es lange geübt hat, auf die höhere Geistesbildung vorzüglich zu wirken und in dieser seine Macht zu suchen, nicht aufgeben, sondern vielmehr von vorn anfangen will, daß Preußen, was wohl ebenso viel wert ist, sich nicht isolieren will, sondern auch in dieser Hinsicht mit dem gesamten natürlichen Deutschland in lebendiger Verbindung zu bleiben wünscht“ (Gedanken über Univ. 145).

Die führenden geistigen Mächte der jungen Universität waren die spekulative Philosophie und die neuhumanistische Philologie. FICHTE, der schon seit 1801 zu Berlin öffentliche Vorlesungen hielt, war ihr erster Philosoph. Neben ihm wirkte seit 1807 SCHLEIERMACHER als Lehrer der Philosophie und der Theologie. Seit 1818 gehörte HEGEL ihr an. Die Philologie ist vertreten durch F. A. WOLF und seine Schüler HEINDORF, BEKKER und BOECKH. NIEBUHR las als Mitglied der Akademie über römische Geschichte. Auch BUTTMANN, der griechische Grammatiker, ein Schüler HEYNES, blieb der Universität nicht fern. Nach dem Tode HEGELS (1831) und SCHLEIERMACHERS (1834) waren BOECKH und TRENDELENBURG, der philosophische Philolog und der philologische Philosoph, viele Jahre hindurch sehr einflußreiche Lehrer. Neben ihnen wirkten seit 1825 LACHMANN und als dessen Nachfolger seit 1853 HAUPT. In der juristischen Fakultät repräsentierten SAVIGNY und EICHHORN die philologisch-humanistische Richtung.

In einem Briefe vom Jahre 1811, worin NIEBUHR der Regierung eine Gehaltserhöhung für HEINDORF dringend ans Herz legt (mitgeteilt bei KÖPKE, 228 ff.) hat er die Bedeutung und Richtung der neuen Universität zutreffend charakterisiert: „Wir übertreffen alle Universitäten Deutschlands für die philologischen Studien; diese Vortrefflichkeit muß bald allgemein anerkannt werden. Sie wird und muß unseren Ruf

gründen und noch mehr das eigentümliche Verdienst, welchem der Ruf doch zuletzt gehorcht, und welches mehr als er wert ist. — — Eine nicht oberflächliche, doch exoterische und auch dem Nichtgelehrten erreichbare, sich seiner ganzen Seele anschmiegende Kenntnis des Altertums und der Klassiker fängt an sich zu verbreiten; unsere Schulen müssen sich auf einen unvergleichbar anderen Fuß stellen; und dazu ist in der jetzigen Zusammensetzung unserer Universität alles geeignet, wie in der That nirgends sonst. — — Unter unseren Philologen bestehen freie und lebendige Privatvereinigungen, wie sie Ursache und Beweis der wahren Blüte der Wissenschaft sind. Die Pläne, für die Verbesserung der Schulen durch höhere Bildung der Lehrer zu wirken, ohne eigentliche Seminare, sind hier ihres Erfolges gewiß. Es ist eine Gabe des Glücks, wie sich hier alles aneinanderfügt." — Eben deshalb darf auch an diesem Punkt nicht gespart werden. „In den positiven Wissenschaften kann ein vorzüglicher Lehrer vielleicht für ein bedeutendes Fach genügen, aber in der Altertumswissenschaft ist Vielfachheit der Lehrer nicht nur deswegen notwendig, weil sie nur der geteilte Besitz mehrerer sein kann, sondern auch deswegen, weil sie von mehreren Gesichtspunkten aufgefaßt und mitgeteilt werden muß."

Es entspricht dieser Auffassung Niebuhrs eine offizielle Kundgebung der neuen Universität, in welcher ebenso die Altertumswissenschaften als Mittelpunkt aller gelehrten Studien dargestellt werden. Im Jahre 1818 wurde von Rektor und Senat eine Empfehlung allgemein wissenschaftlicher Studien entworfen, welche hinfort bei der Immatrikulation jedem Studierenden eingehändigt wurde (abgedruckt bei Wiese, Gesetze und Verordnungen, II, 3). Nachdem darin zunächst die „höchst untergeordnete Ansicht, welche die Wissenschaft nur als ein Mittel des Lebensunterhalts anerkennt", als eine wahrhaft unsittliche zurückgewiesen ist, heißt es: „Die ganze wissenschaftliche Bildung der neueren Zeit ist auf das Studium des Altertums gegründet, von welchem sie sich, wie schön sich immer Sprache und Litteratur der neueren Völker ausgebildet haben und ferner ausbilden mögen, nur zu ihrem Verderb trennen kann. Die lateinische Sprache nicht allein zu verstehen, sondern auch richtig zu schreiben, ist eine Anforderung, welche an jeden wissenschaftlichen Mann mit Recht gemacht wird. Diese sowohl als die griechische ist jedem Studierenden, welches Fach er immer ergreifen mag, wenn er nicht bei der handwerksmäßigen Erwerbung gewisser Fertigkeiten kleben bleiben will, unentbehrlich: durch die Erklärung der alten Schriftsteller wird nicht allein der Sinn für das Verständnis der alten unübertrefflichen Muster geöffnet, sondern auch die Gabe gelehrter Forschung und des klaren, reinen und be-

stimmten Ausdrucks in Rede und Schrift ohne Unterschied der Sprache geweckt und geschärft: die übrigen zum Altertumsstudium gehörigen Lehrfächer enthalten Kenntnisse, welche zu erwerben jedes freigebildeten Menschen ohne Rücksicht auf sein künftiges Geschäft vorzüglich würdig ist.“ Dann wird noch Geschichte und Philosophie mit einer kurzen Empfehlung bedacht.

Der Hochschätzung der klassischen Studien von seiten der Universität entsprach allerdings der spontane Eifer der Studierenden für jene Studien nicht ganz. Wolf, der freilich schon lange bei übler Laune war, machte seinem Zorn über sein leeres Auditorium Luft, indem er in seinen Anschlägen am schwarzen Brett über das von Tag zu Tag mehr hervortretende Languescieren der *studia litterarum* Klage führte, was zu einer Rüge seitens des Ministeriums Anlaß gab, welche Wolf mit einer etwas bitter gehaltenen Rechtfertigung beantwortete (1819; s. Arnoldt, I, 277). Als Lachmann im Jahre 1816 der Fakultät sein Habilitationsgesuch einreichte, sprach Bekker sich dagegen aus: es fehle der Universität dermalen an Lehrern der Philologie keineswegs, wohl aber den Lehrern an Zuhörern; sogar das Seminar könne nicht vollständig besetzt werden, wiewohl es Emolumente biete (Lachmanns Leben von Hertz, S. 34). In demselben Jahr reichte Boeckh dem Ministerium eine Denkschrift ein, worin er zur Abstellung dieses Übelstandes aufforderte: nur zwischen zwei Mitteln scheine ihm die Wahl zu bleiben, „entweder die wichtigsten philologisch-historischen Vorlesungen verbindlich zu machen, oder jeder Staatsprüfung eine andere in diesen Zweigen des allgemeinen Wissens vorangehen zu lassen“ (Köpke, 125). Also Zwangskollegien schienen selbst in diesem Zeitalter und an dieser Universität erforderlich, um den jungen Leuten den Wert der klassischen Bildung einleuchtend zu machen. Das Ministerium hielt dies jedoch nicht für den geeigneten Weg, dem Altertumsstudium zu Hilfe zu kommen; es begnügte sich mit einer Ermahnung an die Studierenden.

Die zweite große neue Universität fand nach einigem Schwanken zu Bonn ihren Sitz. Mit einer bedeutenden Dotation (86 000 Thlr.) ausgestattet, in den Schlössern zu Bonn und Poppelsdorf installiert, war sie bestimmt, der Mittelpunkt wissenschaftlicher Studien und geistigen Lebens in der westlichen Hälfte des Staates zu werden. „Das Ziel muß hoch gesteckt werden,“ schrieb der Minister v. Altenstein bei Gelegenheit der Verhandlung über die Neugründung an den Staatskanzler v. Hardenberg, „Preußen muß sich in dem ganzen öffentlichen Unterrichtswesen und was hierzu Vorbedingung ist, in Beförderung von Wissenschaft und Kunst vor allen deutschen Ländern

auszeichnen und mit großem Beispiel vorangehen."[1] Die Altertumswissenschaften standen auch hier im Unterricht der philosophischen Fakultät an erster Stelle. Sie hatten von Anfang an drei Professuren, deren erste Inhaber waren HEINRICH, ein Schüler HEYNES, NÄKE, ein Schüler GOTTFR. HERMANNS, und WELCKER, der Freund des HUMBOLDTschen Hauses. Noch gehörten NIEBUHR und sein Freund CHR. BRANDIS, der Aristoteliker, zu den Lehrern der neuen Universität; später RITSCHL und JAHN.

Daß auch in Bonn der Eifer der Studierenden für die klassischen Studien hinter den Forderungen der Lehrer zurückblieb, geht aus einem Brief NIEBUHRS an den Vorsteher der humanistischen Studien in Bayern, FR. THIERSCH, hervor. Dieser hatte NIEBUHR die Not geklagt, die ihm die katholischen und böotischen Bayern bei seinen Humanisierungsbestrebungen machten. „Der Himmel," schreibt NIEBUHR am 21. Juni 1829 (THIERSCHS Leben, I, 351), „gebe Ihnen Erfolg bei dem Bestreben, die Philologie dort einzuimpfen; glauben Sie nur nicht, daß das Widerstreben, welches Sie zu überwinden haben, eine schlimme dortige Eigentümlichkeit sei. Es mag dort schlimmer sein, wir würden es aber hier gerade so erfahren, wenn nicht der Einfluß von der dem protestantischen Teil ganz angehörenden höchsten Regierung und die Mitwirkung der von dort hergekommenen Beamten wäre. Auch die protestantischen Fabrikgegenden sind so antiphilologisch wie möglich. Bemerkenswert ist übrigens das Folgende: „Es ist in den Leuten ein dunkles Gefühl, daß allerdings für den industriellen Teil ein anderer Unterricht not thut als der in den philologischen Schulen; wenn sie ihn nur nicht so miserabel platt wollten, oft die Respektabelsten in ihrem Kreise. Diese Aufgabe, der von Gelehrsamkeit entfernten Klasse eine Bildung für Verstand und Geist zu geben, die der analog ist, welche wir der Philologie verdanken, ist wohl eine der allerschwersten, und muß doch zu lösen sein."

Auf die übrigen preußischen Universitäten und ihre äußere und innere Umgestaltung in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts will ich nicht weiter eingehen; ich begnüge mich, an ein paar bekannte Namen zu erinnern, die mit der Begründung der neuen Altertumswissenschaften verknüpft sind: in Halle lehrten REISIG, BERNHARDY, BERGK, in dem aus schwedischem Besitz zurückgekehrten Greifswald SCHÖMANN, in Breslau PASSOW, RITSCHL, HAASE, in Königsberg LOBECK und LEHRS.

[1] H. v. SYBEL, Die Gründung der Universität Bonn (1868), in den kleinen histor. Schriften II, 409 ff. Vergl. VARRENTRAPP, J. Schulze, 257 ff.

Ebenso wenig will ich auf die außerpreußischen Universitäten hier eingehen; ich werde bei Behandlung der Schulreform in den einzelnen Staaten auch auf die Universitäten kommen. Daß die neue Philosophie und Altertumswissenschaft von Mitteldeutschland nach dem Süden verpflanzt wurde, ist schon bemerkt worden (S. 227). Von Jena, das um die Wende des Jahrhunderts der Hauptsitz der neuen philosophischen Lehre war, wurde der spekulative Idealismus nach dem Süden, vor allem in das neue Königreich Bayern verpflanzt, das einige Jahre hindurch einen lebhaften Import norddeutscher Gelehrten unterhielt. Später wurde Leipzig und die Philologenschule G. Hermanns der Ausgangspunkt der Schulreform im Süden, deren thätigster Apostel Fr. Thiersch wurde.

Unter den süddeutschen Universitäten, die den neuen Ideen die Bahn brachen, stehen Heidelberg und München in erster Linie. Die pfälzische Universität, die, wie oben (S. 120) erwähnt, im Jahre 1802 von den katholischen Wittelsbachern an die protestantischen Zähringer gekommen und von diesen neu begründet worden war, wurde bald ein wichtiger Stützpunkt für die neue Bildung: Romantik und Humanismus, spekulative Philosophie und Theologie, später auch die neuen historischen und naturwissenschaftlichen Studien fanden hier günstigen Boden und bereite Pflege. Die bayrische Universität hatte schon zu Landshut einen bedeutenden Aufschwung genommen; wir finden den Theologen Sailer, die Juristen Feuerbach und v. Savigny, den Mediziner Hufeland, den Philologen Ast unter ihren Lehrern. 1826 von König Ludwig nach München verlegt und reich ausgestattet, hat sie den Charakter der katholisch-bayrischen Landesschule völlig abgestreift und sich zu einer der großen deutschen Universitäten entwickelt. Besonders ist die philosophische Fakultät zu einem Mittelpunkt freier Bildung und wissenschaftlicher Forschung im katholischen Süden geworden. Unter ihren Philosophen war Schelling, unter den Philologen Thiersch, Spengel, Halm. Später gewannen, unter der Gunst des Königs Max II., die historischen und naturwissenschaftlichen Studien hier einen Hauptsitz. — Übrigens ist auch Erlangen, die alte fränkische Universität, nicht ohne Bedeutung als Mittelglied zwischen Süden und Norden; im besondern zählte sie einige hervorragende Philologen zu den ihren; ich nenne Döderlein, Nägelsbach, ferner Kopp, den Freund Rückerts, der selber Erlanger Professor war.

Diesen Andeutungen über die äußere Entwickelung lasse ich nun die Darlegung der inneren Wandlung der deutschen Universitäten folgen.

Man kann die Gesamtentwickelung der Universität nach folgendem Schema konstruieren. Zwei große Perioden treten zunächst auseinander:

I. das Zeitalter der Gebundenheit der Lehre (14.—17. Jahrhundert), II. das Zeitalter der Freiheit (18.—19. Jahrhundert). In jenem ist der Inhalt der Lehre vorgeschrieben, es handelt sich um Tradition und Aneignung; in diesem hat sich, ausgehend von Halle und Göttingen, allmählich das Prinzip der *libertas philosophandi* durchgesetzt. Das erste Zeitalter zerfällt, was die philosophische Fakultät anlangt, wieder in zwei Abschnitte: 1) das Mittelalter: es tradiert die Schulphilosophie, 2) das Zeitalter des Humanismus und der Reformation (16. und 17. Jahrhundert), es fügt zum schulmäßigen Studium der philosophischen Wissenschaften das ebenso schulmäßige Studium der Sprachen. Ebenso zerfällt das zweite Zeitalter in zwei Abschnitte: 1) das Zeitalter der Aufklärung (18. Jahrhundert): es giebt dem Universitätslehrer die Freiheit der Lehre; 2) das 19. Jahrhundert: die Universität verlegt den Schwerpunkt ihrer Leistungen in die selbständige wissenschaftliche Forschung und stellt auch an den Studierenden die Forderung: wissenschaftlich arbeiten zu lernen.

Als nach dem großen Zusammenbruch des preußischen Staates der Plan zur Errichtung der Berliner Universität erwogen wurde, verfaßte Fichte im Jahre 1807 eine merkwürdige Denkschrift: den deduzierten Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (Werke, Bd. VIII, 97 ff.). Sie entwickelt den Gedanken: nicht um eine Lernschule alten Stils, wo das vorhandene Wissen überliefert werde, sondern allein um eine Anstalt, wo zur Erzeugung des Wissens angeleitet werde, um eine „Kunstschule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs" könne es sich hier handeln. Von den alten Universitäten und ihrem herkömmlichen Betrieb spricht Fichte mit äußerster Geringschätzung; er führt mit der ihm eigenen Lust und Kraft zur Invektive aus: ihr Geschäft sei, seit Erfindung des Buchdrucks, kein anderes als dies: „das gesamte Buchwesen noch einmal zu setzen und ebendasselbe, was schon gedruckt vor jedermanns Augen liegt, auch noch durch Professoren rezitieren zu lassen." Die Folge dieses Überflusses sei, „daß die Trägheit sowohl den mündlichen Unterricht versäume, indem sie ja dasselbe auch einmal aus dem Buch werde lernen können, als den durch Bücher vernachlässige, indem sie dasselbige ja auch hören könne, wodurch es denn dahin gekommen, daß, wenige Ausnahmen abgerechnet, gar nichts mehr gelernt worden, als was durch das Ohngefähr auf einem der beiden Wege an uns hängen geblieben, sonach überhaupt nichts im ganzen, sondern nur abgerissene Bruchstücke." Das Ende aber hiervon sei, daß die Wissenschaft als etwas nach Belieben immerfort auf die leichteste Weise an sich zu Bringendes in Verachtung geraten sei — ein Urteil, in dem

dann freilich Fichtes ganze gröbliche Ungerechtigkeit und Undankbarkeit gegen das Zeitalter der Aufklärung wieder zu Tage tritt: wo hätten jemals Lehranstalten für die Bildung ihres Volkes sich wirksamer erwiesen, als Halle und Göttingen? Indessen, Fichte zieht aus seiner Betrachtung, nachdem er sie nur ein wenig eingeschränkt, die Folge: also haben die alten Universitäten kein Recht zu existieren.

Es ist eine völlig neue Anstalt notwendig, er nennt sie Akademie, deren Bestimmung ist: die „Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs“ systematisch zu lehren und zu üben. Der Unterricht müßte hier die Form gemeinsamer Arbeit haben, durch dialogischen Verkehr und schriftliche Ausarbeitungen, für die außer den Lehrvorträgen des Lehrers vor allem auch kanonische Bücher, Bücher, in denen das Wissen auf die zur Zeit möglichst vollkommene Weise dargestellt wäre, den Stoff zu geben hätten. Zum Universitätslehrer hätte Beruf aber nur derjenige, der etwas weiß, was aus Büchern nicht zu lernen ist, und nur eben dieses könnte Gegenstand seines Lehrvortrags sein, indem er für das Übrige auf die Bücher verwiese, worin es zu finden. Und so wäre unter die eigentlichen Studierenden (die *regulares*, die Fichte in geschlossenen Studienanstalten als Pensionäre unterzubringen Sorge trägt), niemand aufzunehmen, der nicht zu solcher Art des Lernens, zu solcher Form des kunstmäßigen Verstandesgebrauchs Kraft und Lust hätte. Unter dem Namen von Irregulären oder Zugewandten könnte sich dann an diesen Kern der wissenschaftlichen Kunstschule ein weiterer Kreis solcher anschließen, die ohne eigentlich Gegenstand der regelmäßigen Sorge der Lehrer zu sein, nach Gelegenheit von dem Unterricht profitierten, soviel ein jeder vermöchte.

Aus derselben Veranlassung schrieb Schleiermacher seine schon oben (S. 248) erwähnten Gelegentlichen Gedanken über Universitäten. Der Unterschied der beiden Männer und ihrer Denkweise stellt sich in den beiden Schriften auf sehr charakteristische Weise dar: Fichte, der Vernunftautokrat, der die Welt durch Gedanken machen will und vor Geschichte und Natur nicht den allermindesten Respekt hat, und Schleiermacher, der Freund der Freiheit und der Individualität, der von dem Machen nicht gar viel erwartet, sondern von der Natur, die in Lust und Liebe sich regt, und der eben darum auch dem geschichtlich Gewordenen mit Achtung und Schonung begegnet. Einig aber ist er mit Fichte in der Verwerfung der Universität als bloßer Lernanstalt zur Einübung eines zu irgend welchem Gebrauch in der Praxis notwendigen Wissens. Ihren eigentlichen Zweck sieht er in der Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes: „Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon aus-

gerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft zu verhelfen auf dem Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, so daß es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles einzelne nicht für sich, sondern in seinen wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen und in einen großen Zusammenhang einzutragen, in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, daß sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden, und eben dadurch das Vermögen, selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herausarbeiten, das ist das Geschäft der Universität" (558). Da dies aber vorzüglich die Aufgabe der Philosophie ist, so erhält auch bei Schleiermacher die philosophische als die eigentlich theoretische Fakultät die erste Stelle; in ihr besteht eigentlich die Einheit der Universität; die oberen Fakultäten sind, soweit sie es mit eigentlicher Wissenschaft zu thun haben und nicht mit einer bloßen Anleitung zur Technik, in ihr gegründet. Daher auch jeder Studierende ihr zuerst zugeführt werden muß und billig das erste Jahr ganz ihr angehören sollte; und auch die Lehrer der oberen Fakultäten sollten in enger Beziehung zu ihr bleiben und das eine oder andere Fach, das in ihr seinen Ort hat, neben dem speziellen der eigenen Fakultät, lehren. Und ganz verwerflich findet Schleiermacher von hieraus den Gedanken, die Universität in Fachschulen aufzulösen: das wäre die Vernichtung der philosophischen Fakultät und damit der Universität selbst als einer Anstalt zur Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes.

In gewissem Sinne, kann man sagen, ist die Forderung dieser beiden Männer, deren eindrucksvolle Gestalten am Eingang der neuen Epoche unseres Universitätslebens stehen, durch die nachfolgende Entwickelung erfüllt worden. So viel Fichte an dem gegenwärtigen Wissenschafts- und Unterrichtsbetrieb unserer Universitäten auszusetzen haben möchte, in einem Stück haben sie doch seinem Ideal sich genähert: sie wollen nicht bloß Anstalten für die Tradition des vorhandenen Wissens, sondern vor allem Werkstätten und Pflanzschulen der wissenschaftlichen Forschung sein, oder mit Fichtes Ausdruck „Kunstschulen des wissenschaftlichen Denkens". Die Professoren betrachten sich vor allem als Gelehrte, sie sind stolz auf die methodische Forschung, wodurch sie die Wissenschaft bereichern. Als Lehrer setzen sie ihren Beruf vor allem darein, Schüler in diese Kunst einzuführen. Das tritt am deutlichsten in der Natur der Anstalten hervor, die das 19. Jahrhundert eigentlich erst hervorgebracht hat, der Seminare. Die Seminare sind gedacht als Pflanzschulen der wissenschaftlichen Forschung; in ihnen soll eine Elite der Studierenden — in Fichtes Sprache die *regulares* —

zur Teilnahme an der Thätigkeit angeleitet werden, die der Professor als Meister übt: der wissenschaftlichen Arbeit. Die Seminare sind an die Stelle der Disputationen (und Repetitionen) getreten; hierin tritt der ganze Unterschied zu Tage. Die Disputationen setzten voraus, daß die Wahrheit gegeben ist, wenigstens im ganzen, in den Prinzipien; es handelte sich dabei um Befestigung in dem Besitz und um die Fähigkeit, ihn zu verteidigen und zur Entscheidung von noch streitigen Fragen zu verwenden. Das Seminar setzt voraus, daß die Wahrheit noch nicht gegeben ist, es leitet an, sie zu suchen, es übt in der Methode, aus Thatsachen Erkenntnis zu gewinnen, statt wie jene, aus feststehenden Erkenntnissen über Thatsachen zu entscheiden.

Das Seminar ist ursprünglich einheimisch in der philosophischen Fakultät. Seminare für klassische Philologie sind die ältesten. Als Lehrerseminare entstanden, wurden sie seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts immer mehr zu Seminaren der Gelehrsamkeit. Zu ihnen kamen mit der Vervielfältigung der philologischen Studien germanistische, romanistische, anglizistische Seminare. Die übrigen Wissenschaften schlossen sich an; historische, archäologische, mathematische, physikalische, chemische, zoologische, botanische, staatswissenschaftliche Seminare und Institute aller Art dienen jetzt der Fortpflanzung der wissenschaftlichen Forschung. Aus ihnen gehen die Dissertationen der philosophischen Fakultät hervor, erste Spezimina wissenschaftlicher Leistungen. Früher schrieb der Professor die Dissertation, der Promovend respondierte auf Einwürfe, er zeigte, daß er die Sache gelernt habe und mit Gründen zu unterstützen wisse; jetzt macht sie der Promovend selbst, er zeigt, daß er nicht mehr bloß passiv, als Lernender, sondern aktiv, als Mitarbeiter, an der Wissenschaft beteiligt ist. Das ist wenigstens die Idee der Sache, mit der denn die Wirklichkeit auch heute nicht überall zusammenfällt.

Von der philosophischen Fakultät aus hat sich die Einrichtung der Seminare dann über die anderen Fakultäten ausgebreitet. In der theologischen giebt es statt oder neben den alten Predigerseminaren, wo man das Predigen lernte, wie in den pädagogischen das Unterrichten, jetzt alt- und neutestamentliche, kirchenhistorische und dogmatische Seminare und Sozietäten. Ebenso giebt es in der juristischen Fakultät nicht mehr bloß die alten *Practica*, die übrigens eben jetzt wieder an Bedeutung gewinnen, sondern daneben wissenschaftliche Seminare, romanistische und germanistische, in denen eigentlich wissenschaftliche Studien getrieben werden. In der medizinischen Fakultät ist der Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis der Natur der Sache nach enger geblieben. Doch wird auch hier in anatomischen,

physiologischen, pathologischen, hygienischen, klinischen Instituten die Anleitung zu wissenschaftlichen Untersuchungen als ein Hauptstück der Aufgabe des Lehrers betrachtet. Mit Stolz werden in den Jahresberichten die Abhandlungen aufgezählt, die aus dem Institut hervorgegangen sind.

Auch in den Vorlesungen tritt diese Wendung überall zu Tage. Sie sind in allen Fakultäten „wissenschaftlicher", spezialistischer geworden. Am sichtbarsten ist die Wandlung wieder in der philosophischen Fakultät. Im vorigen Jahrhundert waren, wie oben (S. 133ff.) gezeigt ist, die philologischen, historischen, philosophischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Vorlesungen auf junge Leute berechnet, die erst ihren philosophischen Kursus absolvierten, um dann sich dem Fachstudium in einer der oberen Fakultäten zuzuwenden. Sie wurden gehalten nicht von Spezialisten, sondern von encyklopädisch gebildeten „Philosophen", deren jeder, wie Wolf und Kant, über alle Gebiete der Philosophie in dem alten Sinn des Worts, also über alle rationalen Wissenschaften, wie sie durch das alte Schema: Logik, Physik, Ethik, zusammengefaßt sind, Vorlesungen hielt, dazu auch über Mathematik. Nur die Sprachen und Historien standen außerhalb und bildeten einen Kreis für sich. Ähnlich lag die Sache in den oberen Fakultäten: man denke an Männer wie Stahl und Haller, die das ganze Gebiet der medizinischen und naturwissenschaftlichen Studien umfaßten; oder an Thomasius, Gundling, Ludwig, die das ganze Gebiet der Jurisprudenz und Staatswissenschaften, dazu Philosophie und Geschichte mit ihrer Lehrthätigkeit umspannten; oder an Theologen wie Mosheim und Michaelis. Von dem Professor erwartet man eben, daß er seine Fakultätswissenschaft inne habe und lehren könne, wie könnte man sonst auch von einem schlichten Arzt oder Pastor verlangen, daß er sie lerne? Daher auch das im vorigen Jahrhundert noch häufige Aufsteigen innerhalb der philosophischen Fakultät aus einer Professur in die besser besoldete andere, oder auch aus der philosophischen Fakultät in eine der oberen, besonders die theologische.

Diese Verhältnisse haben sich seitdem vollständig geändert: aus dem encyklopädischen Hochschullehrer ist der spezialistische Forscher geworden, der sich lebenslänglich streng auf sein besonderes Fach beschränkt. Es giebt keinen Theologen mehr, der die Theologie lehrte; statt dessen giebt es Lehrer der Dogmatik, der Kirchengeschichte, der alt- oder neutestamentlichen Exegese. So giebt es keine Lehrer der Rechtswissenschaft oder der Medizin mehr, sondern des deutschen oder des römischen oder des Kirchenrechts, der Anatomie oder der Physiologie, der Gynäkologie oder der Ophthalmologie. Und so in der

philosophischen Fakultät. Statt des „Philosophen“, des alten *magister artium liberalium*, haben wir Spezialisten der Mathematik, der Chemie, der Physik, und wieder der experimentellen oder der theoretischen Physik, und so fort ins Unendliche; die Spaltung der Fächer geht von Jahr zu Jahr weiter. Die Zahl der Professuren ist dementsprechend in allen Fakultäten beträchtlich gewachsen, besonders ist sie in der medizinischen und philosophischen Fakultät oft auf das Doppelte und wohl auch auf das Vierfache gestiegen.

Mit den Lehrern sind natürlich auch die Schüler Spezialisten geworden. Am sichtbarsten ist die Wandlung wieder in der philosophischen Fakultät. Gingen ihre Schüler noch im 18. Jahrhundert am meisten auf allgemeine und encyklopädische Bildung aus, so finden wir jetzt in vielen Fächern hier die ausgesprochensten Spezialisten. In den oberen Fakultäten, wo der fachwissenschaftliche Unterricht von jeher heimisch war, hält das nachfolgende Amt den Studierenden ab, sich ganz zu spezialisieren: der künftige Pfarrer, Richter oder Arzt ist genötigt und wird durch die Prüfungsordnung angehalten, sich eine encyklopädische Ausbildung im ganzen Gebiet der Theologie, Jurisprudenz oder Medizin zu verschaffen. Die philosophische Fakultät hat nicht einen in ähnlicher Weise geschlossenen Kursus. Hier finden wir Studierende, die von Anfang an einem Spezialfach sich ausschließlich widmen, der Mathematik, der Chemie, der Botanik, der Archäologie, der Philologie, der Geschichte, ja manche, die sich wieder innerhalb des Spezialfachs ein engbegrenztes Gebiet, ein Thema aus der Geschichte oder der Naturwissenschaft, auswählen, dem sie von Anfang an ihre Arbeit widmen, um am Ende den Ertrag in einer wissenschaftlichen Abhandlung einzuheimsen. Die Professoren, selbst Spezialisten, begünstigen vielfach diese Richtung des Studiums, die Fakultätsprüfungen lassen sie wenigstens zu, wenn sie sie auch nicht ausdrücklich billigen: sie fordern zwar von dem Kandidaten des Grades eine „philosophische“ Bildung, aber man weiß, wie es damit *in praxi* steht; es wäre ohne Zweifel sachlich ganz angemessen, statt Doktoren der Philosophie *doctores chemiae, aegyptiologiae* u. s. w. zu kreïeren, wobei denn Fichtes Hinweisung auf den Unterschied zwischen *doctor* und *doctus* wohl auch einmal zu der Erwägung auffordern könnte, ob nicht *Doctus* der passendere Titel wäre. Eine ernstlichere Gegenwirkung versuchen allerdings die vom Staat gegebenen Ordnungen für die Lehrerprüfung. Die Schule braucht Lehrer, die auf einem größeren Gebiet wissenschaftlicher Erkenntnis, dem Altertum oder der Geschichte oder der Mathematik und Naturwissenschaft heimisch sind, dazu auch eine umfassende allgemeine Bildung mitbringen. Ihr ist mit Spezialisten, der Archäologie etwa,

oder der Lehre von den Algen und Pilzen, nicht gedient. So entsteht hier ein Antagonismus zwischen den Forderungen und Tendenzen der Universität und ihrer Vertreter auf der einen, der Schule und des Schulregiments auf der anderen Seite, der für die Geschichte der philosophischen Fakultät im 19. Jahrhundert von großer Bedeutung ist. Wir werden ihm in der Folge öfters begegnen.

Fragen wir nach den Ursachen dieser Wandlung, so tritt uns zunächst die Veränderung in den allgemeinen Anschauungen entgegen. Eine ungeheure Steigerung des Ansehens der wissenschaftlichen Erkenntnis ist für das 19. Jahrhundert ein hervortretender Zug. Die alte Form der Weltanschauung, die auf übernatürlicher Offenbarung sich gründende kirchliche Dogmatik, die bisher formell und thatsächlich das geistige Leben beherrscht hatte, war im Zeitalter der Aufklärung um ihre Geltung gekommen; sie schien am Anfang des 19. Jahrhunderts den Meisten tot und abgethan für immer. In die Stelle trat das natürliche Erkennen; Philosophie und Wissenschaft übernahmen die Aufgabe, eine neue Weltanschauung aufzubauen. Zuerst machte sich die Philosophie an die Aufgabe: die spekulative Philosophie wollte, das ist ihre eigentliche Meinung, und das erwartete alle Welt von ihr, an die Stelle des alten, unglaublich gewordenen Weltsystems ein neues glaubliches, ja allein mögliches System, das System absoluter demonstrativer Wahrheit hervorbringen. FICHTES Wissenschaftslehre hat ganz und gar diese Bedeutung und er spricht es so laut und hart als möglich aus: man sehe, wie er in dem Plane für die Berliner Universität die Wissenschaftslehre als die einzig mögliche Grundlage alles künftigen Wissenschaftsbetriebs deduziert und jede Theologie, die mit übernatürlicher Offenbarung operiert, für immer beseitigt. Oder man lese (bei KÖPKE, Universität Berlin, 29) die Anzeige, womit er am 1. Januar 1804 in den Zeitungen seine Vorlesungen ankündigt: „der Unterzeichnete erbietet sich zu einem fortgesetzten mündlichen Vortrage der Wissenschaftslehre, d. h. der vollständigen Lösung des Rätsels der Welt und des Bewußtseins mit mathematischer Evidenz“. Ganz dasselbe ist auch die Meinung SCHELLINGS und HEGELS: an die Stelle der vorgeblichen übernatürlichen Offenbarung Gottes in der Bibel meinen sie in ihrem System seine wirkliche natürliche Offenbarung in der Vernunft zu setzen. Und die Zeitgenossen glaubten ihnen; zu FICHTES Vorlesungen drängte sich ganz Berlin, der Hof und die Beamten, die schöngeistige und die gelehrte Welt.

Die Meinung von der Bedeutung der spekulativen Philosophie hat sich geändert, aber nicht hat sich die Meinung geändert, daß durch wissenschaftliche Erkenntnis allein die Wahrheit zu gewinnen sei. Von

der Philosophie ist der Glorienschein der absoluten Wahrheit auf die wissenschaftliche Forschung übergegangen; von ihr wird nun die Lösung aller großen Rätsel der Welt und des Lebens erwartet. Hierauf zuletzt beruht doch der ganze, so ungeheuer intensive Betrieb der wissenschaftlichen Forschung unserer Zeit.

Freilich geschieht es nun, daß bei dem damit ermöglichten gewaltigen Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis, und bei der hierdurch wieder geforderten, immer weiter getriebenen Arbeitsteilung, der einzelne, der den Kreis seiner Forschung und seiner Teilnahme immer enger zieht, leicht den Zusammenhang mit dem Ganzen überhaupt aus dem Auge verliert und nun denkt, es handle sich überhaupt allein um das einzelne, mit dem er sich eben beschäftigt. Der Geist des Spezialismus zieht mit der Arbeitsteilung ein, man vergißt, daß es sich schließlich bei aller Forschung doch darum handelt: das Universum zu erkennen und die Stellung des Menschengeistes in ihm zu bestimmen.

Begünstigt wurde diese Entwickelung durch die fortschreitende Loslösung der Universitätsgelehrten von der Praxis. Im vorigen Jahrhundert war die Verbindung von Professur und Praxis noch Regel; die Theologen standen zugleich im geistlichen Amt; die Juristen sprachen auch Recht und die Mediziner übten die Heilkunst. Im 19. Jahrhundert ist die Verbindung, wenigstens für die ersten beiden Fakultäten, zur Ausnahme geworden. Die Praxis aber drängt überall zum Zusammenfassen, die losgelöste Forschung hat die Neigung sich zu isolieren; von jedem Punkt aus geht hier der Weg ins Endlose.

In der philosophischen Fakultät hat sich die Entwickelung in beständiger Wechselwirkung mit dem Gymnasium vollzogen. Das Gymnasium hat den Kreis seines Unterrichts und die Dauer seines Kursus im 19. Jahrhundert immer weiter ausgedehnt. Die Folge war, daß die alte Vorbildung der Lehrer nicht genügte: an die Stelle der Theologen mit einiger klassisch-philosophischen Vorbildung sind im 19. Jahrhundert wissenschaftlich gebildete Fachmänner, klassische und moderne Philologen, Mathematiker und Physiker, Chemiker und Naturhistoriker, Geschichtsforscher und Geographen als Gymnasiallehrer getreten. Dementsprechend gestaltete sich wieder der Unterricht der philosophischen Fakultät, der die Vorbildung der Gymnasiallehrer als besondere Aufgabe zufiel, er wurde immer fachwissenschaftlicher, immer spezialistischer; denn was anders schien der Unterricht an der Gelehrtenschule vom Lehrer zu fordern, als daß er seine Wissenschaft beherrsche? führt er doch an die Schwelle der Universität, also wird der Lehrer sich selbst dem Universitätslehrer möglichst nähern, d. h. auch auf einem Gebiet

selbständiger Forscher sein müssen. Und hierzu ihn zu bilden wurde dann die eigentliche Aufgabe des akademischen Lehrers.

In engem Zusammenhang, darauf mache ich noch aufmerksam, steht mit der gekennzeichneten inneren Entwickelung der Universitäten eine bedeutsame Wandlung im Verhältnis der Fakultäten zu einander: die beiden unteren Fakultäten, die philosophische und medizinische, sind auf Kosten der beiden oberen im Aufsteigen. Auf den alten Hochschulen waren die beiden dogmatischen Fakultäten, die theologische und juristische, die beide einen gegebenen Stoff in gegebener Form zu lehren hatten, die ersten an Ansehen, wie an ziffernmäßigem Bestand. Im 19. Jahrhundert sind die beiden forschenden und erfindenden Fakultäten in die erste Stelle eingerückt. Zuerst die philosophische Fakultät; sie tritt, wie es wiederum Fichte in seinem Universitätsplan als notwendig deduziert hatte, als die führende Fakultät an die Spitze. Von ihr gehen die leitenden Ideen, die die Zeit bewegenden Impulse aus. Neben ihr und in Verbindung mit ihr gewinnt seit den 30er Jahren die zweite forschende und erfindende Fakultät, die medizinische, steigende Bedeutung. Im 16. und 17. Jahrhundert war die philosophische Fakultät eine bloße Vorschule der theologischen und juristischen; die berühmten Namen gehören den beiden oberen Fakultäten an. Im 18. Jahrhundert begann sich die philosophische Fakultät zu heben; im 19. Jahrhundert hat sie vorzugsweise die großen Namen aufzuweisen. Es wird kein Zweifel sein, daß von den Universitätslehrern, deren Name außerhalb der Fachkreise bekannt ist, in diesem Jahrhundert weitaus die Mehrzahl der philosophischen Fakultät angehört. In den ersten drei oder vier Jahrzehnten sind es vor allem die großen Philosophen und Philologen, deren Name einer Universität Ruf und Glanz verleiht. Dann treten daneben die großen Historiker und Naturforscher hervor. Und aus den übrigen Fakultäten sind es wieder die Männer, die der philosophischen, historischen oder naturwissenschaftlichen Forschung am nächsten standen, deren Name am hellsten leuchtet, wie Schleiermacher unter den Theologen, Savigny unter den Juristen, Joh. Müller unter den Medizinern. In jüngster Zeit gehören vielleicht die großen Mediziner zu den in weiteren Kreisen bekanntesten Namen; es hängt das zusammen mit der Ausbildung der medizinischen Universitätsinstitute, durch die heute alle Welt hilfesuchend in die Universitätsstädte geführt wird.

Der wachsenden Geltung entspricht der wachsende äußere Bestand. An den meisten Universitäten haben jetzt die medizinische und philosophische Fakultät weitaus die größte Lehrerzahl. Und zwar finden wir hier in der Regel jetzt auch die höchsten Besoldungen, während

es früher die geringsten waren. Ebenso haben an vielen Universitäten die medizinische und philosophische Fakultät die größte Zahl von Studierenden, während im vorigen Jahrhundert die Zahl der Mediziner in der Regel ganz gering war und die philosophische Fakultät eigentlich überhaupt keinen eigenen Bestand von Studierenden hatte.

Soviel über die inneren Wandlungen des Universitätswesens im 19. Jahrhundert. Die Aufgabe, die sich heute die deutsche Universität stellt, ist: die Erkenntnis der Dinge durch freie Forschung. Alle Dinge gehören in ihren Bereich, göttliche und menschliche, natürliche und geschichtliche; wo immer ein neues Gebiet der Erkenntnis auftaucht, zieht sie es alsbald in ihren Bereich, ohne Rücksicht darauf, ob es zu den üblichen gelehrten Berufen als nützliches Hilfsmittel sich verwenden läßt: sie will sein die *universitas scientiarum.* Für alle Gebiete aber gilt gleich unbedingt das Recht und die Pflicht, die Wahrheit ohne Rücksicht auf das, was bisher dafür gilt, zu erforschen. Und an dieser Arbeit ihre Jünger teilnehmen zu lehren, hält sie für die vornehmste Aufgabe ihres Unterrichts. — Zum Dienst der Wahrheit zu führen, das ist ihre Idee, nicht zum Dienst des Geltenden.

Kein Wunder, daß sich bald Konflikte mit den Mächten ergaben, die das Geltende vertreten, mit dem Staat und der Kirche. Das halbe Jahrhundert, das auf den Wiener Frieden folgt, ist voll von Versuchen einer um die Ruhe und Ordnung besorgten Obrigkeit, die Freiheit der Forschung und der Lehre auf ein bescheidenes Maß zurückzuführen. Daß die Universitäten in dem Kampf um ihr Lebensprinzip aushielten, hat ihnen ein Ansehen und eine Volkstümlichkeit in unserem Lande verschafft, wie sie es nie und nirgend sonst besessen haben. Die einheitliche Gesamtheit unserer Universitäten steht in der ersten Hälfte des Jahrhunderts als das große nationale Institut da. Zu ihnen blickte das deutsche Volk auf, um sich von dorther seine Gedanken über Gott und Welt, über Staat und Kirche, über Natur und Geschichte formen zu lassen. Nach ihnen blickte es auch als nach seiner nationalen Selbstdarstellung, da es solche in politischen Institutionen nicht fand. Daher empfing auch das politische Leben von den Universitäten seine Ideale und Antriebe. Die burschenschaftliche Bewegung, die in den 20er und 30er Jahren die ganze deutsche Welt aufregte, und das „Professorenparlament“ von 1848 kennzeichnen die Lage. Wie das Ansehen der Universitäten, so stellt sich darin zugleich die Unfähigkeit der Staatsmänner dar, den nationalen und politischen Instinkten des deutschen Volkes gerecht zu werden; welche Unfähigkeit sich denn wieder in dem Mißtrauen, der Angst und dem Ingrimm, womit eben diese Politiker die Universitäten verfolgten, offenbarte.

Der zähe und erfolgreiche Widerstand, den die Universitäten den Einflüssen von oben entgegensetzten, wurde durch zwei Momente begünstigt, auf die ich noch mit einem Wort hinweise: die ideelle Einheit aller deutschen Universitäten bei der Zersplitterung des Staates und die korporative Einheit der Fakultäten.

Im 16. Jahrhundert war die alte Einheit der Universitäten durch die konfessionelle Spaltung und die nachfolgende Ausbildung des Landeskirchentums und des Territorialstaats zerrissen worden. Im 19. Jahrhundert haben die lange getrennten auf dem Boden der freien Forschung sich wieder zusammengefunden. Bei den großen Erneuerungen und Neugründungen, die unter der Herrschaft der Ideen der Aufklärung und des Neuhumanismus stattfanden, wurde von Anfang an der landeskirchlich-konfessionelle Charakter abgestreift. Anfangs hatte es sogar den Anschein, als ob sogar der theologische Unterricht, als „Sektion für die Bildung religiöser Volkslehrer“ organisiert, die Konfessionalität abzulegen im Begriff stehe; später errichtete man wenigstens neben einander an derselben Universität Fakultäten für protestantische und für katholische Theologie. Und in den übrigen Fakultäten wurde grundsätzlich die Rücksicht auf das Bekenntnis der Lehrer ausgeschlossen, nur daß man etwa noch für die Philosophie hin und wieder zwei Professuren mit Rücksicht auf die zwei Bekenntnisse errichtete. Es hing dies übrigens natürlich aufs engste auch mit den politischen Umgestaltungen zusammen; die deutschen Staaten hatten in der großen Umwälzung selbst den konfessionellen Charakter, den sie bisher noch im wesentlichen festgehalten hatten, verloren: das neue Preußen war kein protestantischer und das neue Bayern kein katholischer Staat mehr.

Mit den konfessionellen Grenzen fielen für die Universitäten im wesentlichen auch die territorialen Grenzen: das 19. Jahrhundert hat, abgesehen von gelegentlichen Hemmungen, die Freizügigkeit für Professoren und Studenten innerhalb des deutschen Sprachgebiets hergestellt. Im 18. Jahrhundert hatten vor allem die neuen Universitäten Halle und Göttingen begonnen, die trennenden Schranken niederzulegen, sie zogen Lehrer und Schüler aus allen Teilen Deutschlands an sich. Aber erst im 19. Jahrhundert ist der Austausch allgemein und regelmäßig geworden; alle deutschen Universitäten bilden jetzt Glieder eines einheitlichen Organismus; was sie vereint, ist der lebendige Strom kreisenden Bluts, beständig ziehen Professoren und Studenten von Osten nach Westen, von Norden nach Süden, aus protestantischen in katholische Gebiete und umgekehrt. So entstand ein starkes Gefühl der Solidarität und erhöhte Kraft und Mut zum Widerstand gegen den Druck der politischen Gewalten.

In demselben Sinn wirkte der andere Umstand, daß die Universitäten der Gefahr der Zersplitterung in Fachschulen entgangen waren und die alte korporative Verfassung sich erhalten hatten. Wäre jene Absicht, sie in Fachschulen für Ärzte, geistliche und weltliche Beamte zu zerlegen, in Deutschland ebenso wie in dem napoleonischen Frankreich zur Durchführung gekommen, schwerlich hätten sie die gleiche Widerstandskraft gegen die Reaktion entwickeln können. In Fachschulen wären die Lehrer zu landesherrlichen Beamten, die Studenten zu Schülern oder Seminaristen geworden. Erst die Vereinigung der Fakultäten zur einheitlichen Hochschule, und wieder die Einfügung der Hochschule in den Kreis der Schwesteranstalten, schuf den Boden, auf dem sich ein kräftiger und widerstandsfähiger Gesamtgeist der akademischen Welt entwickeln konnte.

Der Darstellung der allgemeinen Verhältnisse füge ich nun noch ein paar Einzelausführungen über die Gestaltung des Unterrichts in der philosophischen Fakultät hinzu.

Ihre Aufgabe stellt sich gegenwärtig als eine dreifache dar; sie hat 1) allen Studierenden zur Erweiterung und Vertiefung der allgemeinen Bildung behilflich zu sein; 2) die wissenschaftliche Forschung fortzupflanzen oder eigentliche Gelehrte zu bilden; 3) den Lehrern der höheren Schulen ihre wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Abgesehen ist hierbei von den mancherlei technologischen Instituten, für Pharmacie, Landwirtschaft, und auch die Chemie kann man hierher rechnen, die an die philosophische Fakultät, zunächst an die naturwissenschaftliche Seite, angebaut worden sind.

Es ist bemerkenswert, daß die offiziellen Statuten, mit denen die philosophischen Fakultäten der neuen preußischen Universitäten versehen wurden, die dritte Aufgabe nicht ausdrücklich erwähnen. Die Berliner Statuten von 1838 (und ähnlich die Bonner von 1834, Koch, I, 138, 279) wissen nur von einer zwiefachen Bestimmung: 1) den Studierenden eine allgemeine wissenschaftliche Bildung, welche die Grundlage aller besonderen sein muß, zu erteilen, sodann auch sie mit den beim Studium der Theologie, Jurisprudenz und Medizin unentbehrlichen allgemeinen Hilfskenntnissen zu versehen; 2) die ihr eigenen Wissenschaften für sich zu fördern und Meister in denselben zu erziehen. Sie verfolgt jedoch diese beiden Zwecke in der Regel nicht durch zweierlei Arten von Unterricht, sondern durch dieselben Vorlesungen, damit nicht eine äußere Zweckmäßigkeit das reinere wissenschaftliche Interesse verdränge. Der Lehrer für höhere Schulen,

deren wissenschaftliche Ausbildung thatsächlich mehr und mehr die eigentliche Aufgabe der Fakultät wurde, wird gar nicht gedacht, offenbar in der Meinung, daß sie unter den „Meistern der Wissenschaft" mitinbegriffen sind; vielleicht fürchtete man auch dadurch der verabscheuten „äußeren Zweckmäßigkeit" in die Hände zu arbeiten.

Was nun zunächst die erste Aufgabe anlangt, so ist darin die alte Bestimmung der Fakultät erhalten. Es war früher die einzige, wie es noch die Hallischen Statuten von 1694 (Koch, I, S. 524) aussprechen: „Die an diesem Lyceum zu lehrende Philosophie umfaßt alle Disziplinen, wodurch die Jugend zur Humanität gebildet und zu den höheren Studien vorbereitet wird, als da sind Geschichte mit Einschluß der Kirchengeschichte, Geographie, Mathematik, Eloquenz, Poesie, Sprachen und Altertumsstudien, dazu die eigentlich sogenannte Philosophie." Im 19. Jahrhundert ist diese Aufgabe mehr und mehr zurückgedrängt worden. Gegenwärtig kann man die Ansicht als die herrschende bezeichnen, daß die allgemeine Bildung auf dem Gymnasium im ganzen zum Abschluß gebracht wird. Wenigstens wird das für die juristische und medizinische Fakultät gelten; ihre Angehörigen sind in den Hörsälen der philosophischen Fakultät (abgesehen von dem Besuch naturwissenschaftlicher Vorlesungen durch junge Mediziner) nicht mehr allzu häufig zu finden. Sie wenden sich gleich zum Fachstudium, und es ist anzunehmen, daß sie darum ernsten Tadel von seiten ihrer Lehrer kaum zu besorgen haben. Auch wird man sagen müssen: in vielen Vorlesungen würden sie umsonst sich einfinden, sie könnten dem mathematischen und philologischen Vortrag, wie er hier geboten wird, doch nicht folgen, er ist nur für Fachleute; und mit mancher historischen und philosophischen Vorlesung würde es nicht viel anders gehen. Am meisten werden noch die Theologen den alten Zusammenhang mit der philosophischen Fakultät aufrecht erhalten.

Die Meinung der Unterrichtsverwaltung war dies freilich keineswegs. Sie drang vielmehr, wo sie konnte, auf die allgemein-wissenschaftliche Bildung. Namentlich lagen ihr Philosophie und Altertumsstudien als Grundlage aller höheren Bildung am Herzen. In zahlreichen Reskripten — es ergießt sich in Preußen seit den 20er Jahren jene unermeßliche Fülle von Reskripten über alle Dinge, große und kleine, über die Universitäten, die in der offiziellen dreibändigen Sammlung von Koch, die Preußischen Universitäten (1839/40), gedruckt sind — weist sie die Lehrer und die Studierenden auf die Wichtigkeit der allgemeinen Studien, besonders auch der lateinischen Sprache hin.

Für die Mediziner wurde durch Verordnungen von 1825/26 das

Studium um ein Jahr verlängert und zugleich eine Prüfung in Logik, Psychologie, Physik, Chemie, Botanik, Zoologie, Mineralogie durch Professoren der philosophischen Fakultät, unter Vorsitz des philosophischen Dekans, angeordnet und von ihrem Bestehen die Zulassung zur Promotion in der Medizin abhängig gemacht. Der Einspruch einer medizinischen Fakultät besonders gegen die Philosophie wurde nicht ohne Bitterkeit zurückgewiesen: sie scheine nicht nur das Wesen der Philosophie, sondern auch der Arzneiwissenschaft auf eine nicht zu billigende Weise zu verkennen (Koch, I, 35 ff.).

In der Folge veranlaßte das Ministerium die Fakultäten zur Abfassung von Studienplänen, die, nachdem sie vom Ministerium die Genehmigung erhalten hatten, den Studierenden zwar nicht als verpflichtendes Gebot, aber doch als autoritative Beratung eingehändigt wurden. Eine Anzahl davon sind bei Koch mitgeteilt. Die medizinische Fakultät von Breslau schlägt in ihrem Studienplan von 1826 vor, in den beiden ersten Semestern (außer der Anatomie) Logik und Metaphysik, Physik, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Chemie, Psychologie zu hören. Der Hallische Plan von 1827 fügt Interpretation klassischer Schriftsteller hinzu, noch für das vierte Semester; der Berliner will die philosophischen, philologischen und naturwissenschaftlichen Vorlesungen sogar bis ins fünfte Semester ausdehnen. Ebenso der Bonner von 1837, der außer einem römischen und griechischen Klassiker auch neuere Sprachen und Ästhetik auf den Plan setzt, und dazu auch „die Benutzung der über christliche Religions- und Sittenlehre dargebotenen Vorträge angelegentlich empfiehlt“.

Für die Juristen giebt ein Bonner Studienplan von 1837 eingehende Anweisungen. Unter den allgemeinen Vorkenntnissen werden als besonders wichtig bezeichnet: die Sprachen (Griechisch, Lateinisch, mit Einschluß der mittelalterlichen Latinität, Deutsch, besonders auch Alt- und Mittelhochdeutsch), die Geschichte (besonders römische und deutsche), endlich die Philosophie: „nur der spekulativen Auffassung ist die wahre Bedeutung des ganzen Rechts- und Staatslebens offen“, aber nicht bloß Rechtsphilosophie, „denn in keiner Wissenschaft, am wenigsten aber in der Philosophie, läßt sich ein Teil für sich studieren“. Es wird geraten, alle diese Studien, wozu auch noch naturwissenschaftliche und mathematische genannt werden, über die ganze Studienzeit zu verteilen. Endlich sind „Vorlesungen über die christliche Religionslehre, welche für alle Studierenden von Lehrern beider Konfessionen öffentlich gehalten zu werden pflegen, nicht zu übersehen“.

Für die Theologen finden sich bei Koch Studienpläne von der katholischen Fakultät zu Bonn von 1829 und von den evangelischen

Fakultäten zu Bonn (1837) und Halle (1832). In allen werden besonders die philologischen und philosophischen Studien, daneben historische, als unentbehrliche Hilfsmittel den Studierenden ans Herz gelegt, auch mathematische und naturwissenschaftliche Vorlesungen empfohlen.

Aber der Zug der Zeit ging einen andern Weg, er war auf Spezialisierung des Fachstudiums gerichtet. „Allzusehr," so klagt der Verfasser des Bonner philologischen Studienplanes von 1837, „nimmt leider bei der großen Erweiterung der Lehrkreise und der Masse verschiedenartiger Gegenstände, die sich mit dem Reiz der Neuheit andrängen, der Eifer der Theologen und besonders der Juristen und Mediziner, die auf den Schulen erworbenen Kenntnisse von der alten Litteratur in einem zu ihrer Auffassung mehr heranreifenden Alter zu erweitern und zu befestigen, seit einiger Zeit ab." Er fährt fort: „Daß die deutsche Gelehrsamkeit sich die Achtung des Auslandes erworben hat, verdankt sie zum Teil der philologischen Basis, worauf sie mehr oder weniger unmittelbar ruht. Studierende von ernstem Sinn werden dem alten Gebrauch nicht untreu werden und sich nicht durch eine unruhige Neuerungssucht fortreißen lassen." Aber die Dinge haben ihre eigene Gewalt. Die Masse des zu bewältigenden Stoffes innerhalb der Fachwissenschaft wuchs beständig; der Mediziner, der Jurist hatte genug zu thun, den Anforderungen des Fachs gerecht zu werden. Und andererseits wurden die Vorlesungen der philosophischen Fakultät immer „wissenschaftlicher", sie verloren immer mehr den alten encyklopädischen Charakter. Was sollte dem Mediziner die Lehre von den Handschriften und der Textkritik, die in philologischen Vorlesungen geboten wurde? Und wie in der Philologie, so trat auch in den übrigen Wissenschaften das eigentlich Technische immer mehr in den Vordergrund, in der Geschichte die Quellenforschung, in den Naturwissenschaften die immer feiner ausgebildeten Methoden experimenteller Forschung und mathematischer Rechnung. Ja die Philosophie selbst hat sich in eben dieser Zeit zu einer Art Spezialwissenschaft ausgebildet: die Hegelsche Philosophie, die auf den preußischen Universitäten herrschte, war sie nicht auch eine Art Geheimlehre mit eigener Sprache und eigentümlicher Erkenntnismethode, den Uneingeweihten ebenso unzugänglich als die höhere Mathematik? Vorlesungen hören und Prüfungen machen läßt sich erzwingen, aber Verständnis und Leistungen lassen sich nicht erzwingen. Und so gingen die Dinge den Weg, den sie wollten, nicht den Weg, den ihnen das Ministerium vorschrieb: die Bedeutung der philosophischen Fakultät als Hochschule für die allgemeine Bildung, besonders auch der Mediziner und Juristen, ist immer

mehr geschwunden. Vor allem gilt das von den Altertumsstudien, sie sind jetzt so gut wie ganz den Philologen überlassen. Aber auch die Philosophie hat entfernt nicht mehr die Bedeutung im Universitätsunterricht, wie zu den Zeiten Wolffs und Kants.

Anders steht es mit der zweiten Aufgabe der philosophischen Fakultäten: „die Wissenschaften zu fördern und Meister in denselben zu erziehen". Ohne Zweifel haben sie hierin im 19. Jahrhundert sehr viel mehr geleistet als im 18., und das ist ihr eigentlicher Stolz; auch beruht hierauf zum großen Teil das große Ansehen, dessen sich die deutsche Wissenschaft gegenwärtig im Inland und im Ausland erfreut. Es ist dies hier nicht weiter auszuführen; nur auf die Anstalten, die im besonderen dem Zweck dienen, die wissenschaftliche Forschung fortzupflanzen, die Seminare, gehe ich noch mit ein paar Bemerkungen ein.

Die philologischen Seminare sind die ältesten derartiger Anstalten. Ursprünglich entstanden, um eine gründlichere Vorbildung für den Lehrerberuf zu sichern, sind sie im 19. Jahrhundert zu reinen Pflanzschulen der gelehrten Forschung geworden. Das Hallische Seminar unter Wolf hatte als das erste entschieden diese Richtung genommen (s. S. 224). Nach seinem Muster wurden nun an allen preußischen Universitäten ähnliche Anstalten gegründet. Die Berliner Universität erhielt 1812 ein philologisches Seminar unter der Direktion Boeckhs.[1] Das griechische Altertum bildete den Gegenstand der Übungen, welche der Direktor leitete, das römische Altertum stand in zweiter Linie. Als Zweck der Übungen bezeichnen die Statuten: „diejenigen, die für die Altertumswissenschaft gehörig vorbereitet sind, durch möglichst vielfache Übungen, die in das Innere der Wissenschaft führen, und durch litterarische Unterstützung jeder Art weiter und so auszubilden, daß durch sie künftig diese Studien erhalten, fortgepflanzt und erweitert werden. Zur Aufnahme in dieses Institut sind daher in der Regel nur diejenigen qualifiziert, die sich vorzugsweise der Philologie widmen, nicht solche, die künftig von der Ausübung einer andern Fakultätswissenschaft ihr Fortkommen erwarten". Erwartet wird, „daß jeder von den Seminaristen bei Zeiten einen philologischen Gegenstand zur gelehrten Bearbeitung, die der öffentlichen Bekanntmachung einst würdig sei, sich erwähle," welche Bekanntmachung dann auf öffentliche Kosten erfolgen soll (§ 12). Das Institut ist, wie man sieht, ganz und durchaus auf die Ausbildung von Gelehrten ge-

[1] Ein kurzer Bericht über die Geschichte des Seminars von Boeckh selbst bei Köpke, Univers. Berlin, 241f. Die Statuten bei Koch, II, 2, 560ff.

richtet; der wirkliche künftige Beruf seiner meisten Mitglieder, der Lehrerberuf, kommt als solcher gar nicht in Betracht. Dieselbe Zweckbestimmung kehrt in den Statuten der andern philologischen Seminare wörtlich wieder: so in den Breslauer Statuten, die von demselben Jahr, aber etwas früher datiert sind; ebenso in den Bonner (1819), Greifswalder und Königsberger (1822), endlich in den Hallischen Statuten (1829), welche man sämtlich bei Koch abgedruckt findet. So spricht es auch der damalige Leiter des gelehrten Unterrichtswesens in Preußen, Joh. Schulze, bei Gelegenheit seiner später zu erwähnenden Fehde mit Thiersch ausdrücklich aus: die Bestimmung der ihm näher bekannten philologischen Seminare an den sechs preußischen Universitäten sei nicht, den künftigen Schulmann vorzubereiten, sondern Gelehrte zu bilden, oder, wie er mit jener in den Statuten üblichen Formel sagt: in das Innere der Altertumswissenschaft einzuführen, um zu deren Erhaltung und Erweiterung zu befähigen. Die Vorbereitung des Schulmannes falle den pädagogischen Seminaren für gelehrte Schulen zu, deren sechs (in Berlin, Breslau, Königsberg, Halle, Stettin, Münster) beständen.[1] Also, die philosophischen Fakultäten lehnen die Rücksicht auf den künftigen Gebrauch des Wissens grundsätzlich ab; sie lehren die Wissenschaft um ihrer selbst willen, nicht um dadurch zu einem Beruf zu befähigen, welche Ansicht sie als gemeinen Utilitarismus verachten. — Die Geschichte liebt es, von einem Extrem in das andere hinüberzuschwanken.

Die jüngeren Statuten der philologischen Seminare erhalten sich allerdings nicht ganz auf diesem Standpunkt des reinen „Idealismus“. Sie ordnen, wenn auch in etwas verschämter Weise, nicht bloß gelehrte, sondern auch mehr schulmeisterliche Übungen an. In den beiden Statuten vom Jahre 1812 wird gelegentlich bemerkt, daß die Sprache aller Übungen und Verhandlungen des Seminars natürlich die lateinische sei. Zuerst in den Bonner Statuten findet sich die Bestimmung (§ 10): daß, außer den gelehrten Abhandlungen, auch Übungen im Lateinschreiben stattfinden sollen, sowohl zum Aneignen eines echt lateinischen Stils, als überhaupt zur Beförderung einer tieferen und besseren Kenntnis der lateinischen Sprache; in der letzteren Absicht sollen auch Übungen im Griechischschreiben stattfinden. Dieselben Bestimmungen finden sich dann auch in den Greifswalder, Königsberger und Hallischen Statuten. Die Regierung ließ sich überhaupt seit den zwanziger Jahren die Förderung des Lateinschreibens und -sprechens wieder angelegen sein. Als Ritschl in Breslau die Semi-

[1] Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik. 1827, S. 92f.

naristen im Latein sehr vernachlässigt fand und energisch die Abstellung dieses Mangels betrieb, spendete Joh. Schulze ihm großes Lob (Ribbeck, Ritschels Leben I, 124). — Eine andere Neuerung haben die Greifswalder Statuten, indem sie einen doppelten Zweck setzen: als ersten und wichtigsten die Bildung von gelehrten Philologen, als zweiten: „allen Klassen von Studierenden, welche das Bedürfnis fühlen, die vorbereitende Bildung zu der allen nötigen Klassizität in der Philologie zu suchen, Gelegenheit zu verschaffen, dies auf wirksamere Weise, als durch bloßes Besuchen von Vorlesungen geschehen kann, zu erreichen. In dieser letzteren Beziehung ist besonders dahin zu streben, richtigen lateinischen Ausdruck unter den Studierenden zu befördern". Und um diesen letzteren Zweck, die Geläufigkeit im klassischen lateinischen Ausdruck zu befördern, soll von den zwei oder drei jährlichen Preisaufgaben nur bei der einen gelehrte Forschung, bei der oder den anderen klassisches Latein das wesentliche Augenmerk sein. In dem doppelten Zweck folgen die Königsberger Statuten, wenn sie auch nicht ebenso sehr die Latinität betonen.

Spätere Statuten (z. B. von Halle 1857, Münster 1854, bei Wiese, Ges. u. Verord. II, 20, 34) sprechen dann auch ausdrücklich aus, daß es sich auch um die Vorbildung von Lehrern für die gelehrten Schulen handle, aber freilich nicht durch Anleitung zur Erwerbung der Lehrkunst, sondern nur durch Ausstattung mit wissenschaftlicher Bildung. Es ist in denselben, so heißt es bei Wiese (Histor.-statist. Darst. I, 525) nicht darauf abgesehen, „daß das Lehren gelernt, sondern daß eine Anleitung zu selbständiger Anwendung und Förderung der Wissenschaft gegeben werde". „Es ist die Voraussetzung, daß eine gründliche Betreibung wissenschaftlicher Studien zugleich eine methodisch bildende Kraft habe, daß systematisch erworbene Wissenschaft auch zu einer methodischen Anwendung befähige, während Methode ohne tiefere Erfassung des Stoffes leicht zu einer leeren und äußerlichen Routine wird." Es ist anzunehmen, daß thatsächlich die philologischen Seminare von der Aufgabe, Lehrer zu bilden, sich noch weiter entfernt haben, insofern die Einübung des Technischen der Philologie die Einführung in allseitige Kenntnis des Altertums zurückgedrängt hat. Das Reglement des Breslauer Seminars von 1868 bringt dies zum bestimmtesten Ausdruck: „das Seminar hat den Zweck, Studierende der Philologie mit der Technik und Methodik der philologischen Hermeneutik und Kritik bekannt zu machen, sie durch Übungen verschiedener Art in das Innere der Wissenschaft einzuführen und ihnen Anregung und Anleitung zu wissenschaftlicher Selbstthätigkeit und eigener Produktion zu geben".

Den philologischen Seminaren folgen seit den 20er und 30er Jahren historische und mathematisch-naturwissenschaftliche, später auch germanistische und romanisch-englische Seminare. Ich will auf die einzelnen nicht eingehen; eine Übersicht über die an den preußischen Universitäten bestehenden Anstalten findet man in den beiden Werken von WIESE, die Statuten der älteren bei KOCH. Der Charakter dieser Anstalten ist im wesentlichen der gleiche: die Anleitung zur wissenschaftlichen Forschung. Das erste Reglement für ein historisches Seminar, das Königsberger von 1832, bezeichnet den Hauptzweck der Anstalt mit denselben Worten, wie es bei den philologischen Seminaren üblich war: „denjenigen Studierenden, die sich den historischen Wissenschaften ausschließlich oder vorzüglich widmen, durch möglichst vielfache, in das Innere dieser Wissenschaften und ihrer Behandlungsart einführende Übungen, sowie durch litterarische Unterstützungen jeder Art eine solche Gelegenheit zu ihrer Ausbildung zu verschaffen, daß künftig durch sie diese Studien erhalten, fortgepflanzt, und erweitert werden können;“ daneben soll das Institut „allen Studierenden, die das Studium der Geschichte und ihrer Hilfswissenschaften zu ihrer anderweitigen Bildung fortzusetzen wünschen, Gelegenheit geben, dies auf wirksamere Art als durch den bloßen Besuch von Vorlesungen geschehen kann, zu erreichen“. Jedes Mitglied soll im Semester zwei Ausarbeitungen liefern, wobei das Haupterfordernis ist, „daß dieselben einige Resultate des eigenen Forschens und Untersuchens aus den historischen, geographischen oder statistischen Quellen enthalten“. Die Wahl des Gegenstandes ist jedem überlassen; doch wird der Direktor immer bereit sein, Themata vorzuschlagen und Rat zu geben. Die Abhandlungen sind dann Gegenstand gemeinsamer Verhandlung, zwei Opponenten haben sie nach Form und Inhalt zu beurteilen. Daneben findet Interpretation von historischen Autoren statt.

Das erste Seminar für Naturwissenschaften wurde 1825 zu Bonn errichtet; die fünf Vertreter der Naturwissenschaften sind seine Vorsteher. Das Statut bezeichnet als Hauptzweck: Lehrer für die Naturwissenschaften an höheren Schulen zu bilden und die naturwissenschaftlichen Studien überhaupt zu befördern. Auch die vorgesehenen Übungen (täglich eine Stunde) haben mehr einen schulmäßigen Charakter. Die Mitglieder sind in drei Klassen geteilt, Auskultanten und Mitglieder erster und zweiter Klasse. Die Auskultanten sollen über die gehörten Vorlesungen von den Vorstehern oder den älteren Mitgliedern geprüft werden; die Mitglieder der ersten Klasse halten Vorträge über gegebene Themata, worin sie zeigen, daß sie den Vortrag des Lehrers sich

angeeignet haben; erst die der zweiten Klasse dürfen selbst gewählte wissenschaftliche Arbeiten machen, die entweder litterarisch-kritischen Charakter haben oder in Darlegung eigener Beobachtungen und Versuche bestehen können. Auch sollen die Mitglieder zur Übung Lektionen im Gymnasium und den Schulen zu Bonn geben. Ähnlich wird auch in den Statuten für das naturwissenschaftliche Seminar zu Königsberg (1834) und Halle (1839) die Absicht, Lehrer für den naturwissenschaftlichen Unterricht an Gymnasien und Bürgerschulen auszubilden, betont. Doch fehlt die Anordnung von Übungslektionen an Schulen. Das Reglement für das mit dem naturwissenschaftlichen verbundene mathematische Seminar zu Königsberg erwähnt diesen Zweck nicht. Das Reglement für das Berliner mathematische Seminar von 1864 bezeichnet seinen Zweck mit dem den Philologen entlehnten Ausdruck: Studierende der Mathematik, die bereits eine gewisse Summe mathematischer Kenntnisse erworben haben, „zu selbstthätiger Anwendung derselben Anleitung zu geben und sie durch litterarische Unterstützung weiter auszubilden, damit künftig durch sie die mathematischen Studien erhalten, fortgepflanzt und gefördert werden mögen“.

Die Sorge um die pädagogische Ausbildung der Lehrer, die das 18. Jahrhundert so lebhaft beschäftigt hatte, trat im 19. einigermaßen in den Hintergrund; die Hauptsorge wurde der wissenschaftlichen Ausbildung zugewendet. Die herrschende Anschauung war: die Universität bildet Gelehrte, die praktische Vorbildung für den Beruf mag späterer Sorge überlassen bleiben, und schließlich wird es auch ohne solche gehen: *docendo discitur docere.* Allerdings bestanden für die praktische Vorbildung die Seminare; es sind zwei ältere Institute, das alte mit der theologischen Fakultät verbundene pädagogische Seminar zu Halle und das von Gedike 1797 zu Berlin begründete; dazu waren ähnliche Anstalten zu Stettin (1804, in Verbindung mit dem Marienstifts-Gymnasium) und an der Universität Breslau (1811) errichtet. Und in Königsberg erhielt seit 1810 Herbart für sein didaktisches Institut nicht unbeträchtliche Unterstützung aus öffentlichen Mitteln. Indessen schon die Zahl der Stellen in diesen Anstalten (etwa 30—40 im ganzen) blieb weit hinter dem Erfordernis zurück, wenn alle Lehrer vor der Anstellung hätten durch ein pädagogisches Seminar gehen sollen. Irgend eine Nötigung hierzu fand überhaupt nicht statt und von der Wirksamkeit der Institute ist überhaupt nicht gar viel die Rede. Das Berliner Seminar wurde 1812 vom Grauen Kloster getrennt und unter die Direktion eines Universitätsprofessors, zuerst des Philosophen Solger, dann des Philologen Boeckh gestellt; für die praktisch-pädagogischen Übungen wurden die Kandidaten an die vier vorhandenen Gymnasien

verteilt, d. h. also: das Seminar wurde, bis auf die philosophischen Übungen, aufgelöst und seine Mitglieder als Probekandidaten den Direktoren zugewiesen. Am ernstlichsten hat Herbart an der pädagogischen Vorbildung der Lehrer gearbeitet; doch hatte sein Institut beständig mit dem Mangel nicht nur an Schülermaterial in der Übungsschule, sondern auch an Kandidaten zu kämpfen.[1]

Im Jahre 1826 wurde für die Kandidaten des Schulamts ein Probejahr eingeführt, in der doppelten Absicht, die Befähigung für den Beruf vor der Anstellung zu erproben, und dem Kandidaten Gelegenheit zu geben, sich durch Hospitieren bei vorzüglichen Lehrern eine Anschauung vom Unterricht zu gewinnen und durch Übung im Unterrichten unter ihrer Anleitung sich Fertigkeit in der Methode zu verschaffen. Den Direktoren und Lehrern wurde durch wiederholte Verordnungen ans Herz gelegt, sich die Anleitung der Probanden angelegen sein zu lassen und sie nicht etwa bloß als Hilfslehrer zu gebrauchen. Indessen blieb der Erfolg dieser Anordnungen wohl vielfach auch hinter bescheidenen Erwartungen zurück. Viel in Anspruch genommenen Direktoren und überlasteten Lehrern fehlte es an Zeit und Kraft, die neue Last zu tragen; und dann wird die bei Kandidaten

[1] Eine zusammenfassende vortreffliche Darstellung der Geschichte und Litteratur der Vorbildung für das Gymnasiallehramt giebt W. Fries, in Baumeisters Handbuch der Erziehung u. Unterrichtslehre II, 1. Abt. (1895). Vergl. Wiese, Histor.-statist. Darstellung I, 525ff. Brzoska, Die Notwendigkeit pädag. Seminare auf der Universität (1836; neu herausgeg. von Rein, 1887). Über Herbart auch Kehrbach in Reins Zeitschrift f. Philos. u. Pädag. I, 1. Vergl. Prutz, Univ. Königsberg, S. 155, wo über Herbarts Verhältnis zu den Studierenden und Kollegen charakteristische Daten: seine steife, schulmeisterliche Art, verbunden mit starker Selbstschätzung, weckte vielfache Antipathien; fortwährend hatte er über unfleißigen Besuch seiner Vorlesungen zu klagen, und allerlei Prüfungszwang, den er sich bei der Regierung auszuwirken wußte, machte die Sache nicht besser. — Herbarts Vorgang in der Errichtung eines pädagogischen Universitätsseminars mit eigener Übungsschule fand an den übrigen preußischen Universitäten keine Nachfolge, wie denn überhaupt der Einfluß der Herbartischen Philosophie hier gering blieb; es war hier erst die spekulative, dann die historisch-philologische Philosophie herrschend. Dagegen wurden anderwärts von Anhängern Herbarts pädagogische Universitätsseminare nach dem Muster des Königsbergischen, z. T. mit glücklicherem Erfolge, begründet, so von Stoy zu Jena, von Ziller zu Leipzig. In Heidelberg errichtete der Theolog Schwarz ein pädagogisches Seminar (1809), das mit dem philologischen Seminar Creuzers in Verbindung stand. In Göttingen wurde 1843 ein pädagogisches Seminar, als Ergänzung des philologischen, gegründet, mit zwei Abteilungen, die erste, theoretische, in Verbindung mit der Universität, die zweite, praktische, in Verbindung mit dem Gymnasium, unter Ferd. Rankes Leitung, der überhaupt den Anstoß gegeben hatte.

und Lehrern häufige Geringschätzung der Pädagogik ein übriges gethan haben.[1]

Es ist nämlich eine bemerkenswerte Thatsache, daß der pädagogische Enthusiasmus des 18. Jahrhunderts durch den Wissenschaftsenthusiasmus des 19. Jahrhunderts beinahe ganz ausgelöscht wurde. Vor allem haben sich die Philologen als Verächter der Pädagogik hervorgethan. Habe Geist und wisse Geist zu wecken, das war das Rezept, aus dem Wolfs ganze Pädagogik bestand (nach einer Äußerung gegen Gotthold; vergl. Cons. schol. 85). Wer das Wissen habe, meint Ritschl, dem werde das Lehren von selber zufallen. Und der jugendliche Lehrs konnte sich, als er eben an einem Königsberger Gymnasium angestellt war, nicht enthalten, in der üblichen, dem Programm der Anstalt eingefügten biographischen Skizze sich in folgender wegwerfenden Weise über das Studium der Pädagogik auszulassen: „Diese Überzeugung bewahrte mich (obgleich mir das Leben als Schulmann immer zunächst vor der Seele geschwebt hat) vor dem Abwege, zu welchem die Verführung damals nicht fehlte, meine Zeit mit dem Studium der Pädagogik, wie sie's nennen, zu zersplittern oder zu verschwenden. Außerdem: sich Grenzen setzen in seiner Wissenschaft, sie erlernen zu wollen für den nächsten und notwendigsten Bedarf, schien die Berechnung eines Krämers, und die Absicht, den Umgang mit Menschen aus einem psychologischen Lehrbuch zu erlernen, eines Unmündigen.“[2]

Der Direktor Spilleke spricht sich über die Geringschätzung, in welche die Pädagogik bei den philologischen Beherrschern der Schule gefallen war, einmal in folgender Weise aus: „Es ist eine sehr merkwürdige Erscheinung, daß, während das Elementarschulwesen in den letzten 30 Jahren in Hinsicht auf Didaktik und Methodik eine ungeheure Reform erfahren und sich eine Generation von Lehrern gebildet hat, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und wegen ihres Geschicks, große Massen zu beleben, Bewunderung verdienen, die Gymnasien von den großen Veränderungen in der pädagogischen Welt gar keine oder doch nur sehr geringe Notiz genommen haben.

[1] Die Instruktion für das Probejahr bei Neigebaur, 276; vergl. Wiese, Hist.-stat. Darstellnng I, 528, 553; und einen lesenswerten Aufsatz von Mützell, Zeitschr. f. d. G. W. 1853, Supplementband S. 57—155, der eine Übersicht über die preußischen Verordnungen über Lehrerprüfung und Lehrerbildung giebt.

[2] In den Ausgewählten Briefen von und an Chr. A. Lobeck und K. Lehrs, herausgeg. von A. Ludwich, I, 75. Herbart fühlte sich durch diese Stelle beleidigt und beschwerte sich über Lehrs beim Ministerium, ohne sonderlichen Erfolg. Lehrs Verantwortung an das Ministerium ebendort (S. 82); sie ist voll übermütigen Hohns.

Es fehlt nicht viel daran, daß sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Kollegen scheuen und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten muß, wenn er sich soweit herabläßt, ein pädagogisches Buch zu lesen oder überhaupt nur ein pädagogisches Interesse zu zeigen. Der herrschende Grundsatz bei nicht wenigen Gymnasiallehrern ist der: was man gelernt habe, darin könne man auch unterrichten." (In einem Gutachten über Lorinser, vom Jahre 1837, mitgeteilt in Spillekes Leben von Wiese, S. 163.) Baumeister, der die Stelle in der Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Handbuch der Pädagogik (S. xxxiii) mitteilt, fügt hinzu: Man sollte fast meinen, sie wäre erst vor kurzem geschrieben. — Übrigens darf man hierbei doch eines nicht vergessen, die Gymnasien waren im 18. Jahrhundert lebhaft von der pädagogischen Reformbewegung ergriffen, viel früher als die Volksschulen; einen guten Teil der Wandlungen, welche die Volksschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erlebt hat, hatte das Gymnasium schon im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts vorausgenommen. Der große Umschwung, der Übergang vom Prinzip der Passivität zum Prinzip der Spontaneität des Schülers beim Unterricht, vom mechanischen, gedächtnismäßigen Lernen zum selbständigen Arbeiten und geistigen Erfassen der Dinge, dieser Umschwung hatte sich für die Gymnasien schon in dem Zeitalter der Heyne, Wolf, Gedike, Meierotto vollzogen.

Viertes Kapitel.

Der Neubau der Gelehrtenschule auf neuhumanistischer Grundlage in Preußen (1808—1818).

In dem Jahrzehnt, das auf die Zertrümmerung des alten preußischen Staates durch Napoleon folgte, fand mit dem Neubau der gesamten Staatsverfassung auch der Neubau des Unterrichtswesens statt. Im gelehrten Schulwesen tritt an die Stelle der alten städtischen Lateinschule das auf der Grundlage des neuen Humanismus errichtete staatliche Gymnasium. Die bei dem Neubau in erster Reihe beteiligten Männer sind W. v. Humboldt, Süvern, Wolf und Schleiermacher. In den dann folgenden zwei Jahrzehnten hat der innere Ausbau auf dieser Grundlage stattgefunden; der leitende Baumeister ist Johannes Schulze.

Ich deute zunächst die allgemeinen Verhältnisse und die Gesinnungen an, aus denen heraus die Baumeister des neuen Staates, an ihrer Spitze der Freiherr von Stein, handelten. Es ist die große Zeit Preußens, zu der die Betrachtung immer gern zurückkehrt: große und schöpferische Ideen, sichere Einsicht in das Mögliche, und guter und kraftvoller Wille haben niemals in schönerem Verein zusammengewirkt, als in dem Preußen zwischen Jena und Waterloo.

Die große Aufgabe, die sich die Neubegründer des niedergetretenen Staates stellten, war die innere Erneuerung des ganzen Volkslebens. Der äußere Zusammenbruch des Staates stellte sich ihnen als die Folge seiner inneren Untüchtigkeit dar. Die eigentliche Ursache erkannten sie in dem Mangel an Selbstthätigkeit der Bevölkerung, den die alte Staatsverfassung verschuldet hatte. Nach der durch den Absolutismus sanktionierten Auffassung ist der Staat nicht eine Sache des Volkes, sondern der Dynastie und der von ihr in Dienst genommenen Beamten; die einzige Aufgabe der Unterthanen ist: gehorchen, Steuern zahlen, und für das Heer das Menschenmaterial liefern. Die Wirkung dieser Verfassung ist der Geist der reinen Passivität: der Unterthan thut nichts, wozu er nicht genötigt wird; der Gemeingeist stirbt ab, der Geist der Trägheit und der Selbstsucht wird großgezogen. Läßt nun die treibende Kraft an der Spitze des Staates nach, so steht das Ganze, wie ein toter Mechanismus, still; ein Stoß von außen, und er bricht in Stücke.

Soll eine Wiedererhebung des niedergeworfenen Staates stattfinden, so kann sie nur geschehen durch die innere Entwickelung der im Volk vorhandenen, aber schlummernden Kräfte. Der neue Staat muß auf die Selbstthätigkeit aller seiner Glieder gebaut werden, dann wird er zu einem lebendigen Organismus, mit der diesen Wesen eigentümlichen Widerstands- und Wiederherstellungskraft. Hierzu ist notwendig zuerst: Freiheit der Bewegung für den Einzelnen in seinem Kreise; sie ist ihm durch Auflösung der Bande zu schaffen, wodurch im alten Staat die persönliche Freiheit und die Freiheit des Erwerbs und des Eigentums beschränkt waren; sodann: Beteiligung der Staatsbürger am öffentlichen Leben; die Selbstverwaltung der öffentlichen Angelegenheiten in Gemeinde, Kreis und Staat ist das große Erziehungsmittel, um alle Bürger mit Gemeinsinn, mit Kraft und Einsicht für das Gemeinwesen zu erfüllen. Dazu kommt endlich das neue, auf allgemeine Wehrpflicht und allgemeine Wehrhaftigkeit gegründete Heer.

Für diesen auf neue Prinzipien gegründeten Staat ist nun aber auch eine neue Erziehung nötig, eine Erziehung, die auf das Prinzip

der Selbstthätigkeit und Selbstverantwortlichkeit gegründet ist. Und hier trifft nun die Politik der leitenden preußischen Staatsmänner mit der neuen Pädagogik zusammen: PESTALOZZI wird zum Führer auf dem Gebiet der Volkserziehung genommen.

Als die Summe der Bestrebungen dieses echten Volksfreundes, mit dem großen Herzen voll Liebe zum Volk und voll Glauben an das Volk, kann man bezeichnen: Bildung zur Selbstthätigkeit. Die alte Erziehung, der herkömmliche Schulunterricht, erzieht zur Passivität; das Auswendiglernen, die Grundform des alten Unterrichts, macht aus lebendigen Menschen tote Behältnisse toter Worthülsen. Es ist PESTALOZZIS immer wiederholte leidenschaftliche Anklage: zu einem seelenlosen Wort- und Klappervolk sei durch das verständnislose Auswendiglernen und Hersagen das europäische Christenvolk herabgewürdigt worden. Dieses mechanische und tote Lernen und Hersagen von Wörtern und Formeln auszutreiben und dafür das Ziel alles Unterrichts und aller Erziehung überhaupt in die Herausbildung lebendiger Kräfte, der Auffassung und der Behandlung natürlicher und geistiger Dinge zu verlegen, das ist die große Aufgabe, an der er mit rastloser Hingebung gearbeitet hat. Geschehen aber kann das nur auf dem Wege der naturgemäßen Entwickelung der natürlichen Kräfte und Anlagen in beständiger Bethätigung an den Dingen. Und demnach wird die Aufgabe des Lehrers und Erziehers sein, die Jugend zur Wirklichkeit hinzuführen, sie zur Erkenntnis und zur Behandlung der Dinge mit spontaner Thätigkeit anzuleiten. — FICHTE, der große Prediger der Freiheit, war es vor allem, der in seinen Reden an die deutsche Nation die leitenden Männer auf PESTALOZZI als den Bringer des Heils hinwies; er stellt ihn neben LUTHER, den großen Erneuerer deutschen Wesens. „Getrieben durch einen unversiegbaren und allmächtigen deutschen Trieb, die Liebe zu dem armen verwahrlosten Volke,“ so heißt es in der neunten Rede, „ist dieser Mann mit einer wahrhaft geistigen Erfindung gekrönt worden, die weit mehr leistet, denn er je mit seinen kühnsten Wünschen begehrt hatte. Er wollte bloß dem Volke helfen; aber seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt, statt der gesuchten Volkserziehung, Nationalerziehung, und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elendes emporzuhelfen“.

Es ist bemerkenswert, wie der Freiherr VON STEIN diese Gedanken sich aneignet. Es ist die Sprache PESTALOZZI-FICHTES, die wir in dem sogenannten politischen Testament STEINS von 1808, das freilich nicht

von ihm selbst, sondern von Schön konzipiert ist, hören: „Am meisten aber hierbei ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine, auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, und jedes edele Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit seichter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftigeres Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen.“

Stein selbst hat noch an einer anderen Stelle ausgesprochen, welche Wichtigkeit er diesen Dingen beilegte, nämlich in einer Denkschrift vom März 1810, worin er die für den österreichischen Staat notwendige Litteratur- und Unterrichtspolitik skizziert. Auf die Deutschen, heißt es hier, könne mehr als auf andere Völker durch Schriftstellerei und Ideenverbreitung gewirkt werden, wegen der großen Verbreitung höherer Bildung durch die zahlreichen öffentlichen Lehranstalten. „Österreich sollte also die deutschen Gelehrten mehr benutzen, um auf die öffentliche Meinung in Deutschland zu wirken; dieses würde geschehen, wenn es eine große Achtung für die Wissenschaft äußerte, dem Umlauf der Ideen weniger Hindernisse in den Weg legte, ausgezeichnete Gelehrte belohnte, besonders solche, die für die gute Sache schreiben, litterarische Blätter sich zu eigen machte, seine wissenschaftlichen Anstalten verbesserte und dem in Deutschland herrschenden Vorurteil entgegenwirkte, als halte es die Fortschritte des menschlichen Geistes zurück und lähme dessen Kraft durch die ängstliche Vormundschaft, die es über ihn ausübt.“ Sodann aber ist es noch wichtiger, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. „Dieses würde vorzüglich kräftig geschehen durch Anwendung der Pestalozzischen Methode, die die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben im Genuß mindert.“ Österreich muß sich daher angelegen sein lassen, an die Spitze seiner wissenschaftlichen und Erziehungsanstalten einen mit dem Zustand der Wissenschaften, der Gelehrten, der Erziehungsanstalten, sowie der moralischen und geistigen Bedürfnisse der Nation vertrauten Mann zu stellen, einen Mann, wie solchen Preußen an Humboldt habe, der seinen vorzüglichen Geist und Charakter mit ruhmvoller Treue in seinem Wirkungskreis gebrauche (Pertz, Das Leben des Freiherrn von Stein, II, 313, 429).

Das ist die allgemeine Gedankenrichtung, in der die Erneuerung

des preußischen Unterrichtswesens in den Jahren der Wiederaufrichtung gegründet ist.

Das konkrete Erziehungsideal aber wird, wenigstens für den Teil der Bevölkerung, der sich freier nach dem höchsten Ziel zu strecken vermag, durch die in den vorangehenden Kapiteln dargelegte neuhumanistische Anschauung vorgezeichnet: Menschen bilden, das ist die Aufgabe, nicht Sklaven einer Profession oder Marionetten einer Konfession, sondern volle, ganze, freie Menschen, bei denen alle Anlagen des Leibes und der Seele von innen heraus entwickelt, zu thätigen Kräften des Erkennens und Handelns gebildet sind. Dabei wird auch die Eigentümlichkeit des Einzelnen zu ihrem Recht kommen: denn Mannigfaltigkeit und Besonderheit der Bildung machen den Reichtum der Menschheit aus; Gleichförmigkeit ist Armut. Auf diesem Wege und auf ihm allein kann gewonnen werden, was der höchste Inhalt und das höchste Glück des Lebens ist: freie und harmonische Bethätigung aller Kräfte der zu eigentümlicher Gestalt entwickelten Persönlichkeit.

Und diesem Ideal der Menschenbildung ist nun eben die griechische Welt am nächsten gekommen; nicht die römische, mit ihrer Richtung auf Staat und Herrschaft und Unterdrückung der Individualität, nicht die christliche, mit ihrer Richtung auf Unterdrückung der Natur, nicht die moderne, mit ihrer Richtung auf die mechanischen Künste und den äußeren Nutzen. Allein das griechische Volk zeigt jene voll und frei und schön entwickelten Persönlichkeiten. Es selbst hat ein Bewußtsein von diesem seinem einzigen Wert, indem es das Hellenentum der ganzen übrigen Welt als dem Barbarentum gegenüberstellt. Und seine Philosophen fassen dieses Bild des Volkstums in eine begriffliche Formel, wenn sie in der Ethik die Eudämonie bestimmen als vollendete Wesensgestaltung (*δικαιοσύνη*), oder als Bethätigung aller Tugenden und Tüchtigkeiten in einem vollendeten Leben. Schleiermacher, Wolf, Humboldt, sie leben und weben in solchen Gedanken.

Mit Humboldts Eintritt in die Regierung werden diese Ideen formell zur Neugestaltung des preußischen Unterrichtswesens berufen. Sie durchdringen, wie wir sahen, die Universitäten: das Studium wird auf Selbstdenken und Selbstthätigkeit gestellt. Sie durchdringen die Schulen, das Gymnasium soll, als Vorschule der Universität, die Aufgabe dieser vorbereitend ermöglichen; selbständig wissenschaftlich arbeiten lernen ist das Ziel, das auf der obersten Stufe vor allem in freier Privatlektüre hervortritt. Und auch die Volksschule wird auf Selbstthätigkeit gestellt: an Stelle der alten Schulmeister, die mit dem

Stock die Buchstaben und den Katechismus einbläuten, treten die Jünger Pestalozzis, bemüht, die Dinge durch die Anschauung der Erkenntnis der Schüler zuzuführen und in gemeinsamer intellektueller Arbeit die geistige Herrschaft über die Natur zu begründen. Bekanntlich wurden Zöglinge zu Pestalozzi nach Ifferten geschickt, um sich mit dem neuen Geist zu erfüllen und die neue Methode zu lernen, und andererseits Schüler Pestalozzis berufen, die in Wanderkursen die Geistlichen und Lehrer mit der Sache bekannt machten. Die erstaunlich freie und freudige Thätigkeit, die sich auf diesem Gebiet entfaltete, liegt außerhalb der Grenzen unserer Darstellung.

Über Humboldts Entwickelungsgang und Anschauungen ist schon oben (S. 200) berichtet worden. Hier füge ich ein Wort über die beiden Männer ein, die mit ihm ins Amt traten.[1] J. W. Süvern ist 1775 zu Lemgo, als Sohn eines Predigers, geboren; seine Studien hat er zu Jena und Halle gemacht, Fichte und F. A. Wolf waren seine Lehrer, 1796 trat er in Gedikes Seminar; 1800 wurde er Rektor der Gelehrtenschule zu Thorn, dann zu Elbing. 1807 ging er als Professor der Philologie nach Königsberg. Hier wurde er, nachdem er schon längere Zeit an den Geschäften der Unterrichtsverwaltung beteiligt gewesen war, 1809 zum Staatsrat der Sektion für Kultus und Unterrichtswesen ernannt. Mit ihm trat als Abteilungsdirektor Nicolovius ins Amt, ein Schüler Kants, ein Freund des Jacobischen Kreises und mit Goethes Schwestertochter verheiratet. Süvern hat während des folgenden entscheidungsvollen Jahrzehnts das Gymnasialwesen bearbeitet, von ihm ist die Redaktion der wichtigsten Schriftstücke. Als im Jahre 1818 J. Schulze ins Ministerium berufen wurde und das Referat über das Gymnasialwesen übernahm, blieb Süvern zwar, als Mitdirektor, im Ministerium, doch ohne leitenden Einfluß. Er starb 1829. Nicolovius, der hauptsächlich die theologischen und kirchlichen Angelegenheiten bearbeitete, gehörte dem Ministerium bis 1839 an.

Die Darstellung der Organisation des Gelehrtenschulwesens sammle ich um folgende vier Punkte: 1) die Ausbildung der Staatsverwaltung, 2) die Schaffung eines eigenen Gymnasiallehrerstandes, 3) die Befestigung des Gymnasialkursus und die Herauslösung der Gymnasien aus der Masse der Lateinschulen, 4) die Gestaltung des Lehrplanes.

[1] Passow, Zur Erinnerung an Süvern, Thorn 1860. Eine sehr eingehende, aus den Akten geschöpfte Darstellung seiner Thätigkeit bei der Reorganisation des Schulwesens giebt Dilthey in der Allg. Deutsch. Biogr. Man sehe auch B. Gebhardt, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen (1896), wo man auch Auszüge aus dem Briefwechsel Süverns mit den zu Pestalozzi geschickten jungen Leuten findet.

1) Die Ausbildung der Staatsverwaltung.[1] Von der ursprünglich vollständigen Zugehörigkeit der Schule zur Kirche waren am Anfang des 19. Jahrhunderts noch beträchtliche Überreste zurückgeblieben. Das „Allgemeine Landrecht" hatte zwar die Schulen als Veranstaltungen des Staates proklamiert und das allgemeine Aufsichtsrecht ausgesprochen. Thatsächlich waren aber die Schulen, ausgenommen die Universitäten und die Landesschulen, wesentlich Gemeindeanstalten; übrigens nahm auch die Privatunternehmung neben der öffentlichen noch einen ziemlich breiten Raum ein; und die Verwaltung und Aufsicht lag thatsächlich in den Händen der Geistlichen aller Konfessionen, in der Lokal- wie in der Provinzialinstanz. Einen bedeutenden Schritt in der Richtung der Verstaatlichung bezeichnet die Errichtung des Oberschulkollegiums als einheitlicher Staatsbehörde für das gesamte Unterrichtswesen im Jahre 1787 (s. S. 90). An die Stelle dieses dem König unmittelbar unterstehenden Kollegiums trat bei der Reorganisation der gesamten Staatsverwaltung im Jahre 1808 eine dem Ministerium des Innern zugeteilte „Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht", deren Chef vom 17. Dezember 1808 bis zum 23. Juni 1810 W. v. HUMBOLDT war. Sein Nachfolger wurde der Geh. Staatsrat v. SCHUCKMANN, ein tüchtiger und einsichtiger Geschäftsmann, der aber dem Enthusiasmus der philosophischen, philologischen, pädagogischen Reformer ziemlich kühl gegenüberstand.

Als eine beratende Sachverständigenkommission wurde der Sektion die „wissenschaftliche Deputation" zu Berlin, mit auswärtigen Zweigen zu Königsberg und Breslau, zur Seite gestellt. Ihre Aufgaben werden in der von HUMBOLDT ausgearbeiteten Instruktion in folgender Weise bestimmt: Prüfung neuer Unterrichtsmethoden, Erziehungssysteme, Entwerfung neuer Lehrpläne, Prüfung von Lehrbüchern und Schriften, die der Sektion zugesandt werden, endlich die wissenschaftliche Prüfung der Schulamtskandidaten. Als ihre eigentliche Bestimmung aber bezeichnet HUMBOLDT: dafür zu sorgen, „daß die wissenschaftliche Bildung sich nicht nach äußeren Zwecken und Bedingungen einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten Allgemein-menschlichen in einen Brennpunkt sammle". Und darum sollen Mitglieder der Deputation ausschließlich Männer sein, „die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen, historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formellen Wissenschaften einschließen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, und ohne welche keine auf das einzelne gerichtete

[1] Vergl. WIESE, Hist.-stat. Darst. I, 1 ff.

Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann". Die Vertreter der Fachwissenschaften, im besonderen auch die Theologen, werden ausgeschlossen. Zum Direktor der Deputation hatte HUMBOLDT F. A. WOLF ausersehen. Da dieser, von Hochmut und Mißmut wie gelähmt, das Amt, trotz unendlich geduldigen und schonenden Zuredens des Freundes, verschmähte, so trat SCHLEIERMACHER an seine Stelle.[1]

In der Folge wurde die Sektion als eigenes Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten konstituiert (3. November 1817). Die Provinzialverwaltung wurde in demselben Jahre so gestaltet, daß die Konsistorien die Interna des Kirchen- und höheren Schulwesens, die Regierungen die Externa, sowie das Volksschulwesen erhielten. Die wissenschaftlichen Deputationen wurden als „wissenschaftliche Prüfungskommissionen" auf die Prüfung der Schulamtskandidaten beschränkt. Endlich wurden 1825 die Konsistorien in zwei Abteilungen gesondert, von denen die eine bloß die geistlichen, die andere unter dem Namen Provinzialschulkollegium ausschließlich das höhere Schulwesen verwaltet. Es ist das die noch heute bestehende Verfassung des Schulregiments. Den Vorsitz im Provinzialschulkollegium führt der Oberpräsident, Direktor ist der Vicepräsident der am Orte befindlichen Regierung. Die Provinzialschulräte üben die staatliche Schulaufsicht, durch ihre Hand geht die Lehreranstellung, sie sind regelmäßig die Kommissarien bei der Abiturientenprüfung. Regelmäßig aus dem Kreise der Gymnasialdirektoren entnommen, waren es zunächst die Philologen, denen so das Erbe der Theologen zufiel. Es entspricht dem Wandel in der Stellung der Wissenschaften zu einander: die Philologie, bisher die Vorschule der Theologie, war jetzt die hohe Schule der Bildung geworden.

2) Die Schaffung eines eigenen Gymnasiallehrerstandes. Sie datiert von der Einführung der allgemeinen Lehramtsprüfung (*examen pro facultate docendi*) durch Edikt vom 12. Juli 1810 (bei NEIGEBAUER, 229). Diese Prüfung, die schon im Namen an ihre Herkunft von der theologischen Prüfung *pro licentia concionandi* erinnert, ist bestimmt, die allgemeine wissenschaftliche Qualifikation der Bewerber um das Lehramt an höheren Schulen zu ermitteln: hinfort soll niemand an Schulen, die zur Universität entlassen oder für die oberen Klassen solcher Schulen vorbereiten, sie seien königlichen oder städtischen Patronats, angestellt werden, der nicht diese Prüfung bestanden hat. Mit ihrer Abhaltung werden die wissenschaftlichen Depu-

[1] ARNOLDT, Wolfs Leben I, 159ff. HUMBOLDTS Werke, Bd. V, 334ff.

tationen beauftragt. Die nächste Absicht der Maßregel war, der Willkür in der Besetzung der Schulämter durch die Patrone, in der Regel die städtischen Schulbehörden, ein Ende zu machen und der staatlichen Schulverwaltung einen entscheidenden Einfluß auf die Auswahl der Lehrer zu verschaffen. Bisher war die Besetzung der Stellen in den Händen der Patrone. Der Bewerber um eine Lehrerstelle an einer Lateinschule, in der Regel Kandidat der Theologie, wurde etwa einer Prüfung *pro loco*, das heißt seiner Tauglichkeit für diese bestimmte Stelle, durch einen der Schulverwaltung angehörigen Geistlichen unterzogen, hielt eine Probelektion und dann erfolgte die Anstellung.[1] Je nach Lage der Sache mochte sich der Patron auch mit der Vorlegung von Zeugnissen der Universitätslehrer begnügen, wobei denn Zeugnisse von Seminarvorstehern, wie HEYNE, WOLF, GEDIKE, natürlich besonderes Gewicht hatten. Durch die neue Prüfungsordnung wurde zwar nicht den Patronen die Besetzung der Lehrerstellen überhaupt aus der Hand genommen (eine Maßregel, die auch zur Erwägung gekommen, aber abgelehnt worden war, um nicht das Interesse der Gemeinden am Schulwesen zu schwächen), wohl aber wurde der Kreis der Bewerber auf die von der Staatsbehörde für befähigt erklärten „Schulamtskandidaten" eingeschränkt.

Erscheint sonach das *examen pro facultate docendi* zunächst als eine Maßregel zum Schutz des öffentlichen Interesses an den Gelehrtenschulen gegen einen möglichen Mißbrauch der Patronatsrechte, so ging seine Bedeutung thatsächlich weit darüber hinaus. Durch die Prüfungsordnung wurde in Wirklichkeit zugleich die Vorbildung der Lehrer geregelt; die Wirkung war, daß allmählich ein besonderer Stand wissenschaftlich gebildeter Lehrer aufkam; die alte Kombination des Lehramts mit dem geistlichen Amt hörte auf. Eben das war HUMBOLDTS Absicht; das Lehramt sollte Lebensberuf werden; er hoffte, daß

[1] Ein ausführlicher Bericht über eine derartige Prüfung, die im Jahre 1790 der Konsistorialrat RECCARD in Königsberg mit dem *cand. theol.* WOLFF aus Rastenburg, designiert zum Rektor in Saalfeld in Ostpreußen, abhielt, bei RETHWISCH, S. 16—20. Sie wird als eine besonders eingehende angesehen werden dürfen. Sie fand an zwei Tagen in der Wohnung des Examinators statt. Die mündliche Prüfung umfaßte Hebräisch, Griechisch (eine Fabel des Aesop aus GEDIKES Lesebuch, wobei es dem Kandidaten aber gar sehr an Vokabelkenntnis mangelte), Lateinisch (Cicero, Virgil, Ovid), Französisch, Geschichte, Geographie, Theologie, Arithmetik, Geometrie (wo es gar sehr fehlte), Naturwissenschaft (wo ebenfalls große Leere war). Die schriftliche Prüfung bestand aus einem lateinischen Lebenslauf, einer Übersetzung aus dem Griechischen (Aesop) und Lateinischen (Horaz), sowie ein paar historischen und mathematischen Aufgaben elementarster Natur.

in dem neuen Stande sich ein Gesamtgeist entwickeln werde, welcher eine feste und sicher zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung habe. „Es entsteht eine pädagogische Schule und eine pädagogische Genossenschaft; und wenn es wichtig ist, durch Zwang bewirkte Einheit der Ansichten zu verhüten, so ist es ebenso wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft, die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr gehörenden denkbar ist, eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche den Schlechten von selbst entfernen, den Mittelmäßigen heben und leiten, und die Fortschritte auch des Besten befestigen und beflügeln.“

Hätte jemand gesagt: es bedeute das zugleich die Säkularisierung des Lehrerstandes, die Loslösung von der Kirche, so würde er auch dagegen kaum etwas eingewendet haben.

Die erste Prüfungsordnung hat noch eine sehr einfache Gestalt: „Die Kenntnisse,“ sagt § 4, „welche im allgemeinen von den angehenden Schulmännern werden gefordert werden, sind philologische, historische, mathematische. Jedoch soll es keinem Kandidaten verwehrt sein, auch in anderen Fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet hat, sich prüfen zu lassen.“ „Jedem vollständig oder auch nur teilweise Geprüften wird ein Zeugnis ausgestellt, das bestimmt aussagt, in welchen Fächern und vornehmlich in welchen der drei als Hauptgegenstände der Prüfung aufgestellten Fächern Stärke oder Schwäche, und in welchem Verhältnis die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat; das auch den Grad der gesamten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts, dazu er sich eignen möchte, möglichst genau angiebt“ (§ 10). Gleiche Wirkung mit den Zeugnissen der Prüfungsbehörde wird beigelegt 1) dem durch lateinische Dissertation und mündliche Prüfung erworbenen Doktor oder Magister einer inländischen philosophischen Fakultät; 2) den Zeugnissen, welche die Mitglieder der Seminarien für gelehrte Schulen über ihre, beim Eintritt — nicht beim Austritt — in dieselbe bestandene Prüfung von ihrem Direktor beibringen. Man sieht, die Prüfung geht ausschließlich auf die wissenschaftliche, nicht auf die praktische Befähigung des Bewerbers. Über die letztere sich auszuweisen, bleibt Sache einer Prüfung *pro loco* bei der Bewerbung.

3) Die Fixierung des Gymnasialkursus und die Herauslösung der Gymnasien aus den Lateinschulen. Auch sie ist auf dem Wege der Durchführung des staatlichen Prüfungswesens geschehen. Es ist schon oben (S. 95) auf diese Wirkung der im Jahre 1788 vom Oberschulkollegium angeordneten Abiturientenprüfung

hingewiesen worden; diejenigen Schulen, an denen der kgl. Kommissarius die Prüfung abhielt, wurden dadurch als eigentliche Gelehrtenschulen anerkannt, den übrigen war damit dieser Charakter aberkannt. Daneben war allerdings denjenigen, „die nicht auf öffentlichen Gelehrtenschulen, sondern durch Privatunterricht oder auch auf solchen Schulen, die eigentlich nicht als gelehrte Schulen anzusehen“, vorbereitet seien, die Möglichkeit gelassen, sich den Weg zur Universität und den gelehrten Berufen durch eine Prüfung bei der philosophischen Fakultät oder durch vorgängigen Besuch einer auswärtigen Universität zu öffnen. Auch war das Verfahren bei den verschiedenen Anstalten sehr ungleich. Um der Prüfung eine durchgreifendere Wirkung zur Ausschließung untüchtiger und ungenügend vorbereiteter junger Leute von der gelehrten Laufbahn zu geben, veranlaßte Humboldt die Abfassung einer neuen Prüfungsordnung; sie wurde durch Edikt vom 15. Oktober 1812 eingeführt. Die Gegenstände und die Form der Prüfung werden darin genauer bestimmt. Es wird verlangt: ein deutscher, ein lateinischer, ein französischer und ein mathematischer Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Griechischen und ins Griechische. Die mündliche Prüfung soll sich auf alle Sprachen, die gelehrt werden, auf Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre beziehen; bei der Interpretation der alten Schriftsteller wird lateinisch gesprochen. Das Ergebnis soll durch drei Nummern bezeichnet werden: I unbedingt tüchtig, II bedingt tüchtig, III untüchtig. Doch trug man auch jetzt noch Scheu, die „Untüchtigen“ von der Universität und den späteren Staatsprüfungen überhaupt auszuschließen. Auch blieb die Möglichkeit durch Aufnahmeprüfung bei der Universität den Zugang zu erlangen. Es wurden mit der Abnahme dieser Prüfung bei den Universitäten zuerst gemischte Prüfungskommissionen, seit 1817 die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen beauftragt. Da diese Kommissionen es mit der Prüfung leichter nahmen, auch Note III von der Immatrikulation nicht ausschloß, und die Matrikel wieder das Recht zum einjährigen Dienst gewährte, so war die Zahl derer, die diesen Weg einschlug, groß und die Folge die Überlaufung der Universitäten mit zum Teil ganz ungenügend vorgebildeten Leuten. Man mußte sich daher zu neuen Maßregeln entschließen; sie fanden, nachdem die einzelnen Ministerien mit Versagung der Zulassung zur Staatsprüfung sich derjenigen, die ohne Reifezeugnis auf die Universität gekommen waren, zu erwehren versucht hatten, ihren Abschluß in dem neuen Reglement für die Maturitätsprüfung vom 4. Juni 1834. Die Aufnahmeprüfung bei der Universität wurde abgeschafft, auch die nicht auf einem Gymnasium Vorbereiteten wurden der Abgangsprüfung an den Gymnasien zu-

gewiesen, und die Immatrikulation mit dem Recht auf spätere Zulassung zur Staatsprüfung an das Bestehen der Reifeprüfung geknüpft. Damit war der Kreis geschlossen: der Weg zum Universitätsstudium und zum gelehrten Beruf führt seitdem so gut wie ausschließlich durch den Kursus der staatlich anerkannten Gymnasien und die durch Vertreter der Staatsbehörden abgenommene Reifeprüfung.[1]

Gleichzeitig vollzog sich damit die Ausscheidung der kleinen Lateinschulen aus dem Gelehrtenschulwesen. Die zur Entlassungsprüfung berechtigten Schulen erhielten jetzt offiziell und ausschließlich den Namen Gymnasium. Schon das Edikt von 1810 über die Lehrerprüfung bemerkt: es soll in jedem Regierungsdepartement durch namentliche Anzeige zur Kenntnis des Publikums gebracht werden, welche Anstalten die Befugnis haben, zur Universität zu entlassen, und welche als Vorbereitungsanstalten für die oberen Klassen jener anzusehen sind. Die Zahl der Gymnasien ist im Verhältnis zu den Lateinschulen nicht groß. Bei Rethwisch wird die Anzahl der Lateinschulen in den preußischen Ländern um die Mitte des 18. Jahrhunderts auf etwa 400 angegeben. In dem auf mehr als das Doppelte der Bevölkerung angewachsenen Staat betrug im Jahre 1818 die Zahl der anerkannten Gymnasien nur 91. Bei einer Generalvisitation im Jahre 1792 hatte Meierotto in Ostpreußen 60 Schulen gefunden, welche zur Universität entließen; früher war die Zahl größer gewesen und die der Lateinschulen überhaupt, auch die kleinsten eingerechnet, natürlich erheblich größer: 1818 zählte die Provinz zwölf Gymnasien (Wiese, a. a. O. 51, 412, 420). Die übrigen Lateinschulen, die nun zunächst zum Elementarschulwesen geschlagen wurden, paßten sich, nach Aufgebung der Vorbildung zu Universitätsstudien, den Bedürfnissen der Gemeinden, so gut es gehen wollte, an; sie gestalteten sich als Bürgerschulen, Realschulen, Progymnasien, zunächst ohne Einwirkung der Regierung selbständig ihren Kursus abgrenzend. Erst 1832 wurde durch eine Prüfungsordnung und damit gegebene Klassifikation auch das Realschulwesen in den Kreis des höheren Schulwesens hineingezogen. Hiervon später. —

4) Der Lehrplan der Gymnasien. Waren schon durch die Prüfungsordnung in Form der Anforderungen an die Reife der Abi-

[1] Wiese, Hist.-stat. Darst. I, 478 ff. Die Prüfungsordnung von 1812 bei Schultze, Die Abiturientenprüfung (1831). In dem Werk von Cousin, *État de l'instruction secondaire en Prusse* (1834) findet sich die Angabe, daß in den neun Jahren von 1820—1828 die Abgangsprüfung an den Gymnasien bestanden mit I 1628, mit II 6709, mit III 545; dagegen die Prüfung *pro immatriculatione* an der Universität mit I 9, mit II 1499, mit III 3011.

turienten dem neuen Gymnasium seine Ziele bestimmt, so schien der Verwaltung zur weiteren Vereinheitlichung des Gymnasialwesens noch ein fernerer Schritt notwendig, nämlich eine einheitliche Unterrichtsverfassung, wodurch die einzelnen Unterrichtsgegenstände in ihrem Verhältnis zu einander bestimmt und der Unterrichtsgang durch den ganzen Kursus geregelt würde. Die Verhandlungen über eine solche Lehrverfassung des Gymnasiums, die übrigens als Teil einer allgemeinen Unterrichtsverfassung gedacht war, lassen sich bis in die Anfänge der Humboldtschen Verwaltung zurückverfolgen. Sie gingen durch die Hand Süverns. Er hat auch, auf Grund der Entwürfe der wissenschaftlichen Deputation, der Beratungen in der Sektion, der Gutachten der Provinzialbehörden — auch F. A. Wolf wurde zu Gutachten herangezogen — Ende 1812 den Lehrplan definitiv redigiert, den man als die Konstitutionsakte des neuen Gymnasiums bezeichnen kann. Ist der Plan, der anfangs 1813 dem Departement vorgelegt und 1816 als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellt wurde, auch niemals als allgemein verpflichtende Verordnung publiziert worden, so ist er doch den Provinzialbehörden als die vom Departement aufgestellte Norm der neuen Gelehrtenschule mitgeteilt und von diesen ohne Zweifel den einzelnen Anstalten als das Ziel, nach dem sie sich zu strecken hätten, vorgehalten worden; wobei es denn die Wirklichkeit an Abzügen aller Art nicht wird haben fehlen lassen.[1]

Die Grundzüge dieser Unterrichtsverfassung sind folgende. Das normale Gymnasium hat einen zehnjährigen Kursus, in sechs Klassen, von unten auf gezählt VI—I. Auf die beiden Unterklassen kommt je ein Jahr, auf die Mittelklassen in IV ein, in III zwei Jahre, auf die beiden Oberklassen in II zwei, in I drei Jahre.

Die Unterrichtsgegenstände werden unter den zwei herkömmlichen Titeln, Sprachen und Wissenschaften, aufgezählt. Der Sprachunterricht umfaßt die „drei klassischen Stammsprachen Europas“, andere Sprachen werden in den notwendigen Stunden überhaupt nicht getrieben, Hebräisch, Französisch und andere moderne Sprachen sind fakultativ. Unter dem Titel Wissenschaften werden aufgezählt: Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie und Religion.

Die Verteilung des Unterrichts auf Klassen und Stunden zeigt ein beigegebenes Schema, das in folgender Tabelle zusammengezogen ist:

[1] Eine eingehendere Darlegung der Verhandlungen giebt Dilthey in dem erwähnten Artikel über Süvern. Vergl. Varrentrapp, Schulze, 265, Wiese, Höh. Schulwesen I, 21. Wolfs Gutachten, Kritiken und Gegenentwürfe in den Cons. scholast. 175—251, geordnet bei Arnoldt, I, 189 ff. Der Lehrplan ist abgedruckt in Mushackes Schulkalender vom Jahre 1858.

	I (3 Jahre)	II (2 Jahre)	III (2 Jahre)	IV (1 Jahr)	V (1 Jahr)	VI (1 Jahr)	Summa
Latein	8	8	8	8	6	6	76
Griechisch	7	7	5	5	—	—	50
Deutsch	4	4	4	4	6	6	44
Mathematik	6	6	6	6	6	6	60
Naturwissenschaften . .	2	2	2	2	2	2	20
Geschichte u. Geographie	3	3	3	3	3	3	30
Religion	2	2	2	2	2	2	20
Hebräisch	(2)	(2)	—	—	—	—	(10)
Zeichnen	—	—	2	2	3	3	10
Kalligraphie	—	—	—	—	4	4	8
	32	32	32	32	32	32	318

Dazu kommen Gesang und körperliche Übungen, an den freien Mittwoch- und Sonnabendnachmittagen.

Man sieht, es sind vier Hauptfächer, Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Mathematik, um die sich der ganze Unterricht sammelt. Die übrigen Fächer erscheinen als Nebenfächer. Freilich, auch sie sind unentbehrlich. Denn durchaus wird darauf bestanden, daß in diesem Lehrplan nur die für eine harmonische Ausbildung des Geistes notwendigen Dinge, diese aber alle zur Einheit zusammengefaßt seien; daher auch keine Befreiung einzelner Schüler irgendwie stattfinden darf: „Da alle diese Lehrgegenstände hier in Beziehung auf allgemeine Bildung stehen, so kann kein Schüler sich willkürlich irgend einem Lehrfach entziehen“; nur die Turnübungen sind einstweilen noch freier Wahl überlassen. Die Wissenschaften und Sprachen dagegen bilden eine Einheit. Mit Nachdruck ist an die Spitze der ganzen Schulordnung der Grundsatz gestellt: „daß, obwohl die Anlagen verschieden sind, doch ein jeder seine wissenschaftlichen und Kunstanlagen überhaupt sowohl, als auch für die besonderen wissenschaftlichen Fächer versuchen und so weit als möglich üben, und daß die Schule ihm dazu Gelegenheit darbieten müsse, daß dies um so eher möglich sei, je verwandter bei aller Verschiedenheit des Stoffes der allgemeine Organismus aller Wissenschaften ist, und je leichter es einem in der allgemeinen Elementarschule zum richtigen organischen Denken gebildeten Kopfe werden muß, in jedwedes Fach einzudringen“.

Also, die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums bilden nicht ein zufälliges Aggregat, sondern eine „organische Einheit“, entsprechend dem „Organismus der Wissenschaften“ selbst. Und daher ist durch die gleichmäßige Teilnahme an allen die „harmonische Ausbildung des

Geistes“ gesichert. Es ist das die Grundanschauung, von der das preußische Gymnasialregiment sich in der Folge hat leiten lassen und die vielfach mit Härte gegen individuelle Neigung und Begabung geltend gemacht worden ist. So wird schon hier den einzelnen Anstalten, die, besonders um neu hinzutretender auswärtiger Schüler willen, von dem „Parallelismus der Stunden“ abzuweichen sich veranlaßt sehen, geboten: „sorgsam zu verhüten, daß sie nicht die unharmonische Bildung und die Einseitigkeit derselben begünstigen, welche durch zu rasches Voreilen des Schülers in einigen Lieblingsobjekten und sein unverhältnismäßiges Zurückbleiben in anderen entsteht“ (§ 24).

Ausdrücklich ausgestoßen werden aus dem Lehrkursus: 1) eine herkömmliche Lektion unter dem Titel gemeinnützige Kenntnisse („ein Aggregat von Notizen, welche ihrer fragmentarischen Beschaffenheit wegen dem Geist des organischen Denkens und Wissens geradezu entgegen sind“); 2) besondere Lektionen über Litteratur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der beiden klassischen Völker („ohne Schöpfung aus den Quellen, aus Handbüchern zusammengestellt, führen sie leicht zur Akrisie“); 3) die allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften, sowie Philosophie, Logik, Ästhetik und Rhetorik (alle diese Fächer gehören, wie die vorher genannten, der Universität an: „die Schule soll nur zum philosophischen Selbstdenken anleiten und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein und die Denkkraft formell bilden“). Endlich wird 4) das Französische als allgemein verbindliches Unterrichtsfach gestrichen, was die Prüfungsordnung vom Jahre 1812, die einen französischen Aufsatz verlangte, noch vorausgesetzt hatte.

Das Unterrichtsziel in den einzelnen Hauptfächern wird im Lehrplan auf folgende Weise bestimmt.

Die Kenntnis des Jünglings in den alten Sprachen muß auf der oberen Bildungsstufe (II und I) so weit vorgerückt sein, „daß er sich ihrer auch als Darstellungsmittel bedienen könne, ohne ihre Eigentümlichkeit zu verletzen. Dabei muß er in sämtlichen Gebieten der Sprachen nicht fremd sein und sich mit den allgemeinen Hilfsmitteln überall durchzuhelfen wissen, wo nicht Schwierigkeiten sind, deren Auflösung nur durch höhere philologische Kunst zu bewirken ist. Im Lateinischen muß er daher im ganzen den Cicero, Livius, Horaz auch ohne Vorbereitung geläufig lesen, mit genauerer Überlegung auch den Tacitus. Das Lateinische muß er rein und fehlerlos ohne Germanismen schreiben und über angemessene Gegenstände einfach und grammatisch richtig sich auch mündlich ausdrücken lernen. Im

Griechischen muß die attische Prosa und der Homer ohne Vorbereitung verstanden werden, mit Hilfe eines Wörterbuchs auch ein tragischer Chor. Ein leichtes deutsch diktiertes Thema muß in allen Teilen sprachrichtig und ohne Fehler gegen den Accent niedergeschrieben werden können. Im Hebräischen muß der künftige Theologe fertig lesen, der Formen mächtig sein und leichte Stellen aus den historischen Büchern verstehen" (§ 5). Gelesen werden mag in II Livius, Cicero, Virgil, Xenophon, Homer, in I Cicero, Tacitus, Horaz, daneben auch Terenz, Plautus u. a., Homer, Sophokles, Herodot, Plato, Demosthenes. „In beiden oberen Klassen muß bei der Erklärung der Alten und in allen Lektionen antiquarischen Inhalts lateinisch gesprochen und die Fertigkeit in lateinischer Rede fleißig geübt werden." Häusliche Lektüre unter Anleitung der Lehrer erweitert den Kreis. Poëtische Übungen werden wie in der lateinischen so auch in der griechischen Sprache gestattet.

Dasselbe Ziel ist in der Prüfungsordnung von 1812 aufgestellt: unter dem „Verständnis der attischen Prosa" wird noch ausdrücklich der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides einbegriffen. Ob das Ziel erreicht ist, soll durch mündliche und schriftliche Prüfung erforscht werden; letztere besteht in der Übersetzung und Kommentierung eines bisher nicht gelesenen griechischen Textes und einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, „wobei etymologische und syntaktische und überhaupt grammatische Richtigkeit in jeder Hinsicht in Betracht kommen" (§ 10). Für jene giebt eine Instruktion des Münsterschen Prov.-Schulkollegiums (vom Jahre 1826) genauere Vorschriften: es ist ein Text zu wählen, „an welchem sich die Geschicklichkeit des Abiturienten zeigen kann, schwerere Konstruktionen zu entwickeln und welcher ihm zugleich Anlaß giebt, in den Anmerkungen seine grammatischen Kenntnisse an den Tag zu legen. Der Kommentar ist in lateinischer Sprache abzufassen" (Schultze, Abiturientenprüfung, S. 62).

„Im Deutschen muß der Sinn für Schicklichkeit und Angemessenheit ausgebildet werden, ebenso für die verschiedenen Gattungen der Schreibart, für das Rhythmische und die Verständlichkeit des Einzelnen und Ganzen, welche Übung in der Interpretation den Schüler einerseits für das Verständnis der Theorie der redenden Künste, andererseits für die Interpretation der alten Schriftsteller auf der Universität vorbereitet. Die klassischen Schriftsteller der Nation müssen dem Jüngling mehr als dem Namen nach bekannt werden." Lektüre und Übungen im schriftlichen und mündlichen Vortrag sind auch hier die Unterrichtsmittel. In II tritt die Lektüre hervor, sie bezieht sich auf alle Gattungen klassischer Werke, aus dem 18. und aus früheren Jahrhunderten, in Prosa und Poesie. In I liegt das Hauptgewicht auf

den Stilübungen, die zeigen, wie sie das Bisherige nach Sinn und Form aufgefaßt haben.

Findet im sprachlichen Unterricht zwischen der Prüfungsordnung und dem Lehrplan im wesentlichen Übereinstimmung statt, so sind dagegen die Ziele des mathematischen Unterrichts in letzterem bedeutend höher gesetzt. In V beginnen Algebra und Geometrie, in IV Theorie der Gleichungen und Geometrie nach dem 6., 11., 12. Buch des Euklid, in III Logarithmen und analytische Geometrie; „geometrische Konstruktion fällt als zu zeitraubend weg und kann unter Leitung des Lehrers Objekt häuslicher Beschäftigung werden"; in II Lehre von den Reihen, ebene und sphärische Trigonometrie, Kegelschnitte; in I Gleichungen 3. und 4. Grades, Anfangsgründe der unbestimmten Analytik, Fortsetzung der Lehre von den Reihen, Wahrscheinlichkeitsrechnung; daneben in der Hälfte der Stunden angewandte Mathematik, besonders die mechanischen Wissenschaften (§ 11). — Vielleicht ist in dieser starken Betonung der Mathematik als der zweiten Säule des Gymnasialunterrichts ein Einfluß von zwei Männern zu erkennen, die überhaupt auf die gymnasialpädagogischen Anschauungen der Zeit Einfluß geübt haben. Der erste ist HERBART, der große Liebhaber der Mathematik, der als Vorsitzender der wissenschaftlichen Deputation in Königsberg angehörte, wohin er schon mit Absicht auf die Neugestaltung des Erziehungswesens im Geist PESTALOZZIS war berufen worden; übrigens hatte er zu den leitenden Männern auch persönliche Beziehungen, zu SÜVERN schon von Jena her (Ziller-Herbart-Reliquien, 182 ff.) Der andere ist A. F. BERNHARDI, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums und seit 1815 Mitglied der wissenschaftlichen Deputation zu Berlin; er stand WOLF und SCHLEIERMACHER nahe und hat in einer Reihe von Schulprogrammen aus dieser Zeit über Organisation, Gegenstände und Methode des gelehrten Unterrichts gehandelt. Mit FICHTEscher Lust am Konstruieren werden aus PESTALOZZIschen Gesichtspunkten die für ein Gymnasium notwendigen Unterrichtsgegenstände deduziert, wobei natürlich als oberstes Gesetz gilt, daß die Brauchbarkeit nicht mitzureden hat. Mathematik und Sprachen ergeben sich als notwendig; dieselben, so wird in dem Programm vom Jahre 1815: „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung" ausgeführt, ergänzen sich auf das glücklichste: beide bieten eine Reihenfolge von Übungen, aber von verschiedener Art, so daß alle intellektuellen Fähigkeiten zu Fertigkeiten sich zu bilden an ihnen die angemessenste Gelegenheit haben."[1]

[1] BERNHARDI, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. 1818. Ein Art. über B. in der Encykl. I, 579 ff. von KLIX.

Auf die übrigen Unterrichtsfächer gehe ich nicht ein. Nur das sei noch bemerkt, daß die Prüfungsordnung die Religionskenntnisse unter die Prüfungsgegenstände nicht aufgenommen hat, „weil sie“, heißt es in späterer Motivierung, „gar zu verschiedener Art von der Kenntnis weltlicher Wissenschaften und zu wichtig sind, als daß sie zur Begründung eines Urteils über wissenschaftliche Reife oder Unreife mit diesen zusammengestellt werden könnten. Daß eine religiöse Ansicht der Dinge zu gründlicher Ausbildung wesentlich gehöre, davon ist das Departement vollkommen überzeugt. Diese aber kann das Gymnasium in den einzelnen Wissenschaften nur vorbereiten, nicht durchführen. Die unmittelbare Religionskenntnis steht damit nicht immer in Verbindung und es kann gar wohl sein, daß jemand diese in reichem Maße besitze, dagegen im übrigen sehr unwissend sei, und umgekehrt. Wie soll nun entschieden werden? Da diese Schwierigkeit unlöslich und ferner die Prüfung unmittelbarer Religionskenntnisse Sache der Konfirmationshandlung ist, so hat das Departement die Dimissionsprüfung rein auf wissenschaftliche Bildung gerichtet.“ Daß daraus irgendwo die Besorgnis entstehen könnte, als wolle es die Religion von den Gymnasien ausschließen, befürchte es nicht, überlasse übrigens den Prüfenden, auch nach Religionskenntnissen zu fragen (Wiese, Das höh. Sch., I, 486).

Das ist der Lehrplan, mit dem das moderne Gymnasium in Preußen konstituiert ist. Eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Geistes, durch Sprachen und Litteratur, durch Mathematik und Realwissenschaften, das ist das Ziel. Der zur Universität reife Abiturient soll eine allseitige, formale Bildung des Verstandes, ein sicheres Können in den Sprachen, die zur Gelehrsamkeit nötig sind, ein bedeutendes Maß von Einsichten und Fertigkeiten in den mathematischen Wissenschaften, endlich einen umfassenden Besitz wissenschaftlicher Kenntnisse auf dem Gebiet der natürlichen wie der geschichtlichen Welt mitbringen. Er mag sich nun auf der Universität jeder Art von Studien zuwenden, überall findet er sich zu Hause, überall besitzt er die Werkzeuge der wissenschaftlichen Arbeit; in der Philologie wie in der Theologie oder der Rechtswissenschaft, in der Mathematik und Naturwissenschaft wie in der Medizin, nirgends werden ihm Aufgaben gestellt, wofür er nicht vorbereitet wäre.

In der That, der ideale Abiturient! Ob es ihn jemals anders als in seltenen glücklichen Ausnahmefällen gegeben hat?

Einen Ungläubigen gab es doch auch schon damals. Es ist kein geringerer als F. A. Wolf. Die Entwürfe der Prüfungs- und Unterrichtsordnung wurden ihm zur Begutachtung vorgelegt. Er hat sich

über beide ausgesprochen, über die Prüfungsordnung gegen SCHUCKMANN, den Nachfolger HUMBOLDTS, über die Lehrverfassung gegen SÜVERN. Die im Mai 1811 an SCHUCKMANN geschickten kritischen Anmerkungen sind voll bittern Hohns, besonders auch über die übertriebenen Forderungen im Griechischen: „Sophokles, Euripides und Konsorten können schon der Zeit wegen in den allerwenigsten Gymnasien eigentlich gelesen werden. Kaum daß jemand drei Prosaisten und ein gut Stück Homer hören kann. Ein tragischer Chor!! Das Ganze macht hier einen unbeschreiblichen Eindruck für jeden, der die Welt kennt, wie sie ist.[1] Ich bin wie von eigener Existenz überzeugt, daß in einer Korporation der gelehrtesten Leute äußerst wenige sind, die nach eben diesem Maßstabe das prachtvolle ‚Unbedingt tüchtig‘ (Note I) noch im vierzigsten Jahre verdienen würden, wenn ich nur so viel Griechisch und Latein, so viel Geschichte (gar der mittleren Zeit!), so viel Mathematik und Physik, und das alles nebeneinander, überdenke. Ich meines Ortes scheide für Mathematik, wie sie gefordert wird, zuerst davon aus. Solche aber, die alle jene Forderungen zugleich erfüllen dürften, traue ich mir in dem ziemlich volkreichen Berlin doch nicht ein völliges Dutzend aufzufinden. — Nichts ist auch bekannter, als daß wo ein historischer Kopf steht, nur selten zugleich ein mathematischer ist, und zwar nach dem Gebot der Natur. Erzwänge man aber in den Schulen eine solche gleich eifrige Beschäftigung mit jeder Art von Kenntnissen, so würde man gar bald alle Gelehrte zu einer gemeinen Mittelmäßigkeit stimmen. Davor sei Gott! — — Lateinreden auch? das können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der *Professor Eloquentiae*, von Lehrern an Schulen kaum sechs unter hundert.“ Es folgen bittere Bemerkungen über all die „Schreib-Plackerei“ aus Anlaß der Protokolle: „Wer soll die schreckliche Schreibarbeit alle in den Schulen machen? Wer sie dort bezahlen? Wer mag sie hier lesen? Zumal da man doch später erst im Kandidaten-Examen sieht, wie ein junger Mann wirklich beschaffen ist.“ (Cons. sch. 196 ff.)

Die Unterrichtsverfassung hatte ihm SÜVERN vorgelegt (Nov. 1811). WOLF entsprach der Bitte um ein Urteil in einem Brief vom 13. Januar 1812 (bei ARNOLDT, I, 274). Ein näheres Eingehen ablehnend, macht er in höflicherer Form dieselbe Ausstellung: „In den mehrsten Lehrobjekten sollten die Forderungen an ein gewöhnliches Gymnasium

[1] Die tragischen Chöre bildeten den Glanzpunkt in der griechischen Lektüre der Thorner Schule unter SÜVERN; „alles lauschte, wenn er sie mit klangreicher Stimme erst im Original, dann in Übersetzung vorlas“. S. PASSOW, Erinnerungen an S., 16.

weniger hoch gestellt sein; sie könnten dennoch für die meisten, wie sie mir wenigstens bekannt sind, hoch genug stehen, und es läßt sich dann vielleicht mehr in der Ausführung erwarten, wenn solchen Gymnasien, die wirklich höher gehen können, oder von Zeit zu Zeit gingen, öffentliche Auszeichnungen erteilt würden als solchen, die ihr Geschäft zu einer hervorragenden Vollendung gebracht. Selten z. B. wird ein auch guter Schüler die schwereren Teile griechischer Dramen wirklich zu eigenem Verständnis sich deutlich machen können, da sehr selten Lehrer, wie sie sind und wohl sein werden, es können, ja die meisten nicht in einem etwas schwereren Prosaiker ein paar Seiten ohne Lexikon verstehen mögen.“ Auch unter den angegebenen lateinischen Autoren möchte mancher weder für Lehrer noch Schüler bequem sein und Tacitus sollte lieber ganz fehlen. Dagegen sollte etwas biographische Litteraturgeschichte, alte und neue, nicht fehlen. — So Wolf als Kritiker.

Sieht man auf das Ganze, so ist doch der neue Gymnasialplan von Wolfs Anschauungen nicht so weit entfernt, als es nach der Bitterkeit solcher Äußerungen den Anschein haben könnte. Was übrigens Wolf selbst natürlich auch nicht in Abrede stellt. Zu Anfang des Briefes an Süvern sagt er es selbst: „Im ganzen hat mir die Lesung des Entwurfs wahres Vergnügen gemacht, sowohl in Ansehung der Grundsätze als vieler einzelner Anordnungen. Da indes das Meiste hiervon seit lange auch von mir anerkannt wurde, so würde vielleicht jeder andere, der von verschiedener Seite diese Gegenstände anzusehen pflegt, ein besserer Beurteiler dieser Schrift sein können.“ Wenn Wolf damit sagt: im ganzen sei diese Gymnasialreform sein Werk und darum müsse er es ablehnen, als Richter in eigener Sache über das Ganze zu urteilen, so ist das nicht unrichtig; und vielleicht kommt der Ingrimm, den er an dem Einzelnen ausläßt, eben daher, daß er sein Werk von einem Fremden ausgeführt und, wie er nun empfindet, verpfuscht sieht. Er hätte selbst die Ausführung, als Direktor der wissenschaftlichen Deputation, übernehmen können und sollen; den Ärger darüber, daß er es verschmäht hatte, rächt er nun an denen, die an seine Stelle getreten sind.

Übrigens wäre doch auch im einzelnen Wolfs Unterrichtsverfassung der Süvernschen näher gekommen, als er in der gereizten Stimmung des Kritikers selber meinte. Freilich, der Mathematik hätte er weniger eingeräumt, seine Meinung von ihrem allgemeinen Bildungswert war nicht gar groß. In den alten Sprachen dagegen sind Süverns Bestimmungen, abgesehen von einer nicht glücklichen Neigung des Verfassers, das Wünschenswerte in der Form von allgemein verbindlichen

Forderungen auszusprechen, von denen, die Wolf selbst gemacht haben würde, nicht allzu weit entfernt. Das geht deutlich aus dem Gegenentwurf hervor, den Wolf auf Verlangen für die Prüfungsordnung aufstellte (Cons. sch. 210 ff.). Im Griechischen, über dessen Überspannung er sich so bitter ausgelassen hatte, wird hier gefordert: so viel Kenntnis der Grammatik und Interpretation, daß der Examinand ein ihm noch unbekanntes Kapitel eines Historikers, wie Diodor oder Arrian und ein Stück aus Homer oder Euripides oder aus den Gnomikern teils ins Deutsche, teils ins Lateinische übersetzen könne. Ebenso verlangt er drei Aufsätze, einen deutschen, einen lateinischen und einen französischen, statt dessen es auch gestattet sei, einen griechischen zu schreiben. Und in den pädagogischen Grundanschauungen, der Abneigung gegen Utilitarismus und Encyklopädismus, in der Überzeugung von dem unersetzlichen Bildungswert der Beschäftigung mit den alten Sprachen und ihrer Litteratur ist die Übereinstimmung vollkommen. Wo sie aber fehlt, in der Universalität der Forderungen, besonders auch nach der realistischen Seite, da darf man annehmen, daß der Verfasser der Lehrordnung gegen Wolfs Einwendungen schließlich sich darauf zurückgezogen hätte: es handle sich mehr um die Vorzeichnung eines Ideals, als eines nach dem Buchstaben verpflichtenden Gesetzes. Daß die Wirklichkeit gerade nach dieser Seite oft sehr beträchtliche Abstriche machen werde, darüber wird er auch nicht im Zweifel gewesen sein.

Die Neugestaltung des Gymnasiums war gedacht als Teil der neuen Organisation des gesamten Unterrichtswesens des Staates. Es war von Anfang an die Absicht gewesen, ein allgemeines Unterrichtsgesetz zu schaffen, das dem gesamten Schulwesen die einheitliche gesetzliche Grundlage schaffen sollte. Die Bemühungen um diese allgemeine Unterrichtsverfassung wurden nach der Wiederherstellung des Staates wieder aufgenommen; der König ordnete die Einsetzung einer Immediatkommission zu ihrer Entwerfung an, Süvern wurde mit der Redaktion beauftragt. Dessen Denkschrift vom Jahre 1817 bezeichnet Sinn und Absicht des Unternehmens. Es verlohnt sich, die ersten Sätze der Schrift hierher zu setzen; sie bezeichnen die Anschauung, aus welcher heraus in dem Jahrzehnt der Wiederherstellung Preußens die Schulverwaltung ihr Amt geführt hat, sehr bestimmt: „Jeder Staat wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger ein, ist gewissermaßen eine Erziehungsanstalt im großen, indem er unmittelbar durch alles, was von ihm

ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung giebt. Gesetzgeber, welche dies erkannt und ein festes Ziel, wohin die Bürger geführt werden sollten, klar ins Auge gefaßt hatten, sahen zugleich ein, daß zu einer solchen Nationalerziehung im großen die National-Jugenderziehung vorbereiten und des ganzen Werkes Grund legen müsse und begründeten deswegen ein mit ihrem ganzen System übereinstimmendes System der letzteren. Keiner hat dies auffallender und einsichtiger gethan, als in alten Zeiten Lykurgus, in neueren die römische Hierarchie durch die Jesuiten, und in den neuesten Napoleon. Auch in allem, was neuerdings in der Verwaltung und Organisation des preußischen Staats geschehen ist, offenbart sich ein ähnliches erziehendes Streben im großen. Es ist um so wichtiger und vielversprechender, je freier es von den Zwecken irgend einer einseitigen mechanischen Einzwängung und Abrichtung gehalten wird, je mehr es auf freie Entwickelung der Nationalkräfte, die ja nichts anderes als allgemein menschliche unter der besonderen Form der Nationalität sind, gerichtet ist.“ Hiervon ist nun die Anwendung auf die Erziehung zu machen, es handelt sich darum, in einem Grundgesetz die allgemeinen Prinzipien und die Grundformen für das öffentliche Schulwesen festzustellen. Es wird dann die Aufgabe der Provinzial- und Lokalbehörden sein, die allgemeinen Prinzipien den besonderen Verhältnissen anzupassen; denn keineswegs darf es hierbei auf eine mechanische Einförmigkeit abgesehen sein, vielmehr muß das Eigenleben der Glieder erhalten werden, um das Ganze desto lebenskräftiger zu machen: „denn das ist ja die große Aufgabe und der schöne Zweck des preußischen Staates, der aus der Natur seiner Zusammensetzung fließt, einen Organismus darzustellen, worin jeder kleine Staatsteil sein Leben und seine Regsamkeit für sich haben und der eigentümlichen Entwickelung seiner Kräfte sich freuen kann. Dadurch kann er Muster einer in deutschem Geiste gedachten und darin den Deutschen einzig angemessenen Verfassung des ganzen Deutschlands werden.“[1]

Ein Gesetzentwurf, aus diesen Gesichtspunkten gemacht, kam im Jahre 1819 zu stande. Er umfaßt in 113 Paragraphen das ganze Schulwesen der Monarchie, ohne die Universitäten. Es ist in drei Grundformen gegliedert: Elementarschule, allgemeine Stadtschule, Gymnasium; für die ersten beiden Formen wären uns geläufiger die Namen Volksschule und Mittelschule oder höhere Bürgerschule. Sie sollen so

[1] Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen von 1817—1869. Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium. Berlin 1869.

zur Einheit zusammengefaßt sein, daß die untere immer zugleich als Vorschule für die höhere dienen könne: die Volksschule für die Stadtschule, diese, die daher auch Latein treiben soll, für die Gelehrtenschule. Derartiger Stadtschulen soll es wenigstens eine in jeder Stadt mit mehr als 1500 Einwohnern geben; daneben giebt es Elementarschulen und in größeren Städten vielleicht auch ein Gymnasium, dessen untere Klassen übrigens, aber nur im Notfall, auch als allgemeine Stadtschule dienen mögen. In jeder Provinz soll es wenigstens ein großes und vollständig eingerichtetes Gymnasium geben, während in kleineren Städten, wo die Mittel nicht reichen, vorläufig nachgelassen werden mag.

Der Entwurf ist nicht Gesetz geworden. Als er anfangs der 20er Jahre von der langen Wanderung durch die Provinzen, mit den Gutachten der Provinzialbehörden und der katholischen Bischöfe, zurückkehrte, waren die Zeiten andere geworden. Es kam überhaupt nicht zu einem allgemeineren Unterrichtsgesetz und ist bis auf diesen Tag, trotz mehrfacher Anläufe, über die man in dem oben genannten Werke Berichte findet, nicht dazu gekommen. Die Lücke der Gesetzgebung hat die Verwaltung mit Verordnungen über Lehrpläne und Prüfungen ausgefüllt.

Man kann sich des Bedauerns nicht erwehren, daß es nicht damals, wo der Staat noch bildsamer war, wo das Parteiwesen noch keine Rolle spielte, und wo das Berechtigungswesen noch nicht das ganze Mittelschulwesen umsponnen hatte, zum Erlaß einer Unterrichtsverfassung, auf Grundlage des Süvernschen Entwurfs, gekommen ist. Zwei Übelstände sind die Folge des jetzigen Zustandes: einerseits die Zersplitterung des Schulwesens, andererseits die Mechanisierung der Lehr- und Prüfungsordnungen durch die Ressortverwaltung. Der Entwurf von 1819 behandelt das gesamte Schulwesen aus einheitlichen Prinzipien, es setzt alle Schulformen, von der Elementar- bis zur Gelehrtenschule, in Beziehung zu einander. Da es zu einem einheitlichen Gesetze nicht kam, gingen die Ressortverwaltungen mit der Ordnung der Lehrverfassung ihres Gebiets, der Gymnasien, der Realschulen, der Gewerbeschulen, der Volksschulen, der Mädchenschulen, einzeln vor; die Folge ist die Auflösung unseres Schulwesens in gegen einander gleichgültige Bruchstücke. Der zweite Übelstand hat denselben Ursprung. Der Gesetzentwurf von 1819 wollte den örtlichen Gliedern des Staates, den Provinzen und Städten, Raum für die eigentümliche Ausbildung ihres Schulwesens lassen. Es mag hierüber noch eine Stelle aus Süverns Denkschrift mitgeteilt werden, die der Beachtung sehr wert ist: „Das größte Bedenken würde man tragen müssen, eine

allgemeine Schulordnung für den preußischen Staat zu erlassen, könnte die Meinung dabei sein, mit ihr ins Einzelste des Gegenstandes zu dringen, durch die genauesten materiellen Bestimmungen alle möglichen Fälle zu erschöpfen, oder das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen so zu binden, daß es in überall gleicher Einförmigkeit in den Gang einer Maschine dadurch gebracht würde. Die Beschaffenheit des aus so mannigfaltigen Teilen bestehenden Staates, deren Bewohner an Stamm, Sprache, Religion, Sitte, Lebensart, Gewerben, Verbindungen mit anderen Ländern und natürlichen Verhältnissen ihrer Wohnsitze, einander durchaus nicht gleich sind, würde ein so thörichtes Unternehmen nicht minder verbieten, als die Natur der Sache, die am wenigsten jetzt, bei dem dermaligen lebendigen Regen im Erziehungswesen, eine so mechanische Einengung verträgt, und bei der es, wenn in anderen Zweigen der Staatsverwaltung vielleicht nur auf Gesetze und Befehl von oben, so in ihr auf die Einsicht und den guten Willen aller, die daran arbeiten und teil haben — und das ist ja das ganze Publikum — bei weitem am meisten ankommt.“

Leider ist diese Süvern'sche Einsicht für unser Schulwesen unfruchtbar geblieben. Die Bureausouveränität, die an die Stelle der Gesetzgebung trat, hat, der in der Natur des Bureaus liegenden Richtung folgend, mehr und mehr die Schulen im ganzen Staat über einen Leisten geschlagen; jedes Ressort hat die Anstalten seines Gebietes mit immer mehr ins Einzelne gehenden Bestimmungen über Lehrgang, Unterrichtsmethode, Prüfungsordnung u. s. f. immer mehr eingeengt, so daß für die eigentümliche Gestaltung und Bewegung der so mannigfaltigen Glieder des Staates der Raum immer beschränkter geworden ist — eine Entwickelung der Dinge, dadurch es geschehen ist, daß die preußische Schulverfassung „dem Muster einer in deutschem Geist gedachten und den Deutschen allein angemessenen Verfassung“, wie sie Süvern und Stein vorschwebte, wenig entspricht. —

Zum Schluß mag an ein paar Beispielen gezeigt werden, wie sich die neuhumanistische Reformation der Gymnasien unter bedeutenden Schulmännern und günstigen Umständen gestaltete.

Das Gymnasium zu Frankfurt a. O., welches aus einer Kombination der beiden uns von früher her (S. 179) bekannten Lateinschulen hervorging, wurde durch E. Poppo (1794—1866) der ihm von 1817 bis 1863 als Direktor vorstand, in die neue Richtung übergeführt.[1]

[1] Nekrolog in der Zeitschrift für das Gymn.-Wesen 1867, S. 67 ff. Schwarz, Gesch. des Frankf. Gymn. im Progr. 1869.

Poppo, ein Schüler Hermanns in Leipzig, sprach und schrieb nicht bloß lateinisch, sondern auch griechisch leicht und fließend. In I dozierte er ausschließlich in lateinischer, hin und wieder jedoch interpretierte er griechische Autoren in griechischer Sprache. In zwei Programmen (1819 und 1820) beschreibt er selbst die von ihm getroffene Einrichtung des altsprachlichen Unterrichts. Das erste behandelt das Griechische. Der Unterricht geht durch fünf Klassen mit achteinhalb Jahren, in den ersten Jahren mit fünf bis sechs, in den letzten viereinhalb Jahren mit acht Stunden. Die Lektüre beginnt in III mit Lucian, Xenophon, Homer; Lucian wird auch der häuslichen Lektüre empfohlen. In II werden vorzüglich Homer, Herodot und Xenophon gelesen; in I im ersten Semester von Prosaikern Plutarch, Isokrates, im zweiten Thucydides, im dritten Demosthenes, im vierten Platos kleinere Dialoge, im fünften Phaedo; von Dichtern im ersten Semester Homer, Hesiod, die Bukoliker, im zweiten Euripides, im dritten und vierten Sophokles und Aristophanes, im fünften Aeschylus und Pindar. Daneben finden schriftliche Übungen statt. In II hören diese auf einzelne Sätze zu sein, sie werden zusammenhängende Aufsätze; der Stoff, aus der alten Geschichte genommen, wird vom Lehrer deutsch oder lateinisch diktiert. Auch die Lektüre wird benutzt, um Fertigkeit im Griechischsprechen und -schreiben zu üben: die dichterische Einkleidung und der ionische Dialekt des Homer wird in attische Prosa umgesetzt, mündlich oder schriftlich. Um den Rhythmus des Homerischen Verses zur Empfindung zu bringen, können Versuche, die Verse nachzubilden, nicht erlassen werden. Sie beginnen mit Herstellung turbierter Verse und gehen dann zu eigenen fort. Auch in deutsche Verse werden die griechischen übersetzt; sonst natürlich ins Lateinische. In I werden zwei Stunden wöchentlich auf diese Übungen verwendet In der einen wird extemporiert, schriftlich oder mündlich, in der anderen werden häusliche Arbeiten durchgegangen. Vom zweiten Semester ab werden durchaus freie griechische Arbeiten geliefert, historische, oratorische, philosophische Dialoge; daneben auch Kommentare oder Übersetzungen aus Tacitus oder Cicero. Zuweilen müssen auch poetische Arbeiten geliefert werden; der Schüler muß alle leichteren *metra* nachbilden lernen.

„Wird ein Schüler so unterrichtet, so kann es wohl niemandem zweifelhaft sein, daß der, welchem es an Fleiß und Anlagen nicht fehlt, bei seinem Abgang auf die Universität einen vollständigen Überblick über das hellenische Altertum erlangt hat, und mit der klassischen griechischen Sprache nach allen ihren Hauptzweigen vertraut geworden sein muß. Auch hat dies die Erfahrung bestätigt. Um von den Fort-

schritten unserer Schüler auch Auswärtigen einen kleinen Beweis zu geben, fügen wir von einer griechischen, über einen Bogen langen Rede, die uns von E. H. Schultze einige Monate vor seinem Abgang eingereicht wurde, eine kleine Probe bei. Wir wünschen, daß man bei der Beurteilung nicht bloß die grammatische Richtigkeit, die attische Sprache, den Wohlklang, sondern auch den Geist des Altertums beachte, um zu erkennen, ob unsere Schüler bloße Wörter aus den Alten lernen, oder ob sie erkennen, was im Altertum so herrlich strahlte und jetzt von der Erde verschwunden ist."[1]

Das Programm des folgenden Jahres behandelt den lateinischen Unterrichtskursus. Ich bemerke daraus nur, daß dem Latein in sieben Klassen acht bis neun Stunden gewidmet sind. In den oberen Klassen kamen hiervon drei auf Übungen im Schreiben und Sprechen. In I wurden lauter freie Aufsätze gemacht, zuerst historischen Inhalts, dann Reden und philosophische Erörterungen; lateinische Disputationen schlossen sich an. Auch Gedichte wurden gemacht, in II in Hexametern, in I auch Elegien und Oden.

Die Glanzzeit der Schule, so sprach Poppo selbst beim Scheiden aus seiner Lehrthätigkeit es aus, waren die Jahre 1820—1833. Dann kamen allerlei Störungen, besonders wurde peinlich empfunden, daß der griechische Unterricht durch Ministerialreskripte und die neue Prüfungsordnung beschränkt wurde.

So nahm sich der Schulbetrieb von oben gesehen aus. In der Selbstbiographie des Dichters Otto Roquette (Geschichte m. Lebens, 1894) ist uns Gelegenheit gegeben zu sehen, wie er in den Augen des Schülers oder genauer in der Erinnerung des alten Herrn von der Schulzeit sich ausnimmt. R. (geb. 1824 zu Krotoschin) hatte zuerst das Gymnasium zu Bromberg besucht, von dem er ein über die Maßen abstoßendes Bild entwirft; die Schüler waren hier unter unwissenden und zum Teil nichtswürdigen Lehrern täglichen geistigen und körperlichen Mißhandlungen ausgesetzt, die an die von Dickens beschriebenen Marteranstalten erinnern. Erwähnt mag auch die Mitteilung werden, daß, als der Vater R.s mit einer Anzahl angesehener Einwohner sich über die Lehrer beschwerte, er vom Ministerium, das von einem leisetretenden Schulrat sich hatte berichten lassen, einen sehr ungnädigen Bescheid erhielt; der junge R. mußte die Beschwerde dann in der Schule mit täglichen Martern büßen. Endlich gelang es ihm, der

[1] Um doch eine Probe der also gepriesenen Probe zu geben, setze ich den zweiten Satz her: *αὐτόχθονας γὰρ ἡμᾶς ἔξεστι καλεῖν, εἰ καὶ μὴ ἐκ τοῦ ἀεὶ χρόνου γεγενήμεθα ἐν τῇ νῦν πατρίδι τῇ ἡμετέρᾳ, καὶ εἰ καὶ πάλαι ποτὲ μετῴκησαν οἱ ἡμέτεροι πατέρες ἐξ ἀλλοτρίων χωρῶν ἐς τὴν Γερμανίαν.*

Schule zu entkommen, er wurde nach Frankfurt a. O. geschickt. Hier gestaltet sich sein Leben etwas freundlicher, obwohl er den Tag der Entlassung doch auch hier als den Tag der Erlösung mit Ungeduld herbeisehnte. Der Direktor Poppo gab den griechischen Unterricht; er flößte den Schülern durch seine Gelehrsamkeit zwar Respekt ein, war aber wenig anregend; der Unterricht ging, ebenso wie der englische Unterricht, den ebenfalls der Direktor gab, immer nur auf die Sprache, von dem Inhalt war nicht die Rede. „Ob wir Thucydides oder Sophokles lasen, es handelte sich immer nur um den Satz, das Wort, die Syntax.“ „Auch wurden zuweilen halsbrechende Aufgaben gestellt: da hatten wir den Bericht des schwedischen Hauptmanns in griechische Trimeter zu übersetzen, oder aus einer Horazischen Ode eine alcäisch-griechische zu machen. Lateinische Oden mußten viel gefertigt werden; bald über ein gegebenes Thema, bald über ein frei zu wählendes. In letzterem Fall waren wir am übelsten daran, denn da nichts darin stehen durfte, was wir hätten sagen mögen, geriet man um den Inhalt in Verlegenheit. Freilich kam auf diesen gar nichts an, wenn sie nur nach dem *Gradus ad Parnassum* richtig war.“ Auch Poppos Deutsch gab den Schülern manchen Anstoß, es kam ihnen vor, als sei es erst aus dem Griechischen übersetzt. Der deutsche Unterricht lag in der Hand eines jungen Muckers, der die Primaner wohl als verlorene Lämmlein anredete und ihre Aufsätze nach dem Maß wohl oder übel angebrachter Gottseligkeit beurteilte.

Die Leitung des alten akademischen Gymnasiums in dem eben preußisch gewordenen Danzig übernahm 1817 A. Meineke (1790 bis 1870), ein Schüler Pfortas und G. Hermanns, nachdem er zuvor am Conradinum zu Jenkau zwei Jahre lang Lehrer gewesen war. Als seine Aufgabe, so berichtet sein Biograph F. Ranke, sah er an: erstens das französische Wesen, dessen Nachwirkung noch zu bemerken war, zu entfernen, zweitens „die vorzugsweise kaufmännische und handeltreibende Bevölkerung Danzigs nicht in den materiellen Bestrebungen verkommen zu lassen, sondern sie auf den humanistischen Standpunkt emporzuheben“. Der Schulunterricht wurde darauf gestellt, „das jugendliche Gemüt mit dem Marke des Altertums zu kräftigen“. Am meisten wurde auf die Dichter Gewicht gelegt, vor allem waren ihm die griechischen Tragiker wert; die Chöre pflegte er selbst vorzulesen und gab dazu eine poetisch gefärbte Übersetzung. Es wurde rasch gelesen, zwei oder drei Tragödien in einem Semester mit zwei oder drei wöchentlichen Stunden; grammatische und lexikalische Bemerkungen nicht über das Notwendige ausgedehnt. „Durch Privatlektüre den Kreis der Lektüre erweitern und dadurch zugleich die Selbstthätigkeit zu

erregen war eines der Hauptgeheimnisse seiner Wirksamkeit; dazu wurde in den oberen Klassen ein Plan entworfen und den Ordinarien die Aufsicht übertragen, eine zweckmäßige Auswahl für die Einzelnen zu machen.“ Ebenso wurde im Interesse der Selbstthätigkeit auf die Produktion, prosaische und poetische, großes Gewicht gelegt: schon in V begannen prosodische Übungen, die dann von III auf zu poetischen Versuchen wurden. „Noch fügte er in I den ordentlichen Lektionen vier außerordentliche Stunden hinzu, in denen er die Kenntnis der griechischen und lateinischen Litteratur durch eigene Vorträge förderte, die Lektüre einiger in der Schule nicht gelesener Schriftsteller einführte, endlich lateinische Sprech- und Disputierübungen anstellte, welche allmählich eine höhere philologische Ausbildung erzeugen sollten. Nicht selten wurden diese Übungen in die freie Natur verlegt.“ Den Kursus setzte er auf 10 Jahre, drei in I fest; 20 Jahre schien ihm der früheste zulässige Termin für den Abgang zur Universität, 22 oder 23 nicht zu spät. Wer dem Unterricht nicht gewachsen war, dem wurde nahegelegt, das Gymnasium zu verlassen. — Die Leistungen der Anstalt waren unter der alles belebenden Leitung des jugendlichen Direktors, wie ihm die Stadt beim Abgang bezeugte, vorzügliche. Lehrs, der unter ihm Lehrer war, rühmt, es sei alles wie von selbst gegangen, man sah nichts von Maschinerie, Meineke dirigierte, soviel man sah, allein mit seiner Charis. 1826 übernahm Meineke das Joachimthalsche Gymnasium zu Berlin; hier waren größere Schwierigkeiten zu überwinden; auch die Schulzesche Schulordnung mit ihrem Universalismus drückte auf den fröhlichen humanistischen Antrieb.

Das Wittenberger Gymnasium wurde auf der neuen Grundlage von Franz Spitzner (1787—1841), einem Schüler der alten Pforta, organisiert; er stand demselben von 1814—1820, dann bis 1824 der Erfurter, und wieder bis zu seinem Tode 1841 der Wittenberger Schule vor. Eine Reihe von bedeutenden Männern, welche seine Schüler waren, Ritschl, Seyffert, Schmalfuss u. A. haben seinem Namen ein dauerndes Gedächtnis verschafft. Seinen Programmen entnehme ich einige Daten über den Schulbetrieb des Wittenberger Gymnasiums in der zweiten Hälfte der 20er Jahre. Die Zahl der Klassen betrug nur vier, Untertertia als besondere Klasse gerechnet; in ihnen unterrichteten sechs bis acht Lehrer etwas über 100 Schüler. Der Stundenplan vom Jahre 1825/26 hatte folgende Gestalt. Latein wurde mit sieben bis acht Stunden durch alle Klassen getrieben. In Untertertia gehörten vier Stunden der Grammatik und den schriftlichen Übungen, vier Stunden der Lektüre, drei dem Nepos und eine dem Phaedrus, in welcher auch die Prosodie eingeübt wurde. Die Obertertia ver-

teilte ihre sieben Stunden so, daß auf schriftliche Übungen drei, auf Caesar zwei, auf Ovid zwei kamen. Die Sekunda las zwei Stunden Livius, zwei Stunden Elegiker, vier Stunden gehörten den stilistischen Übungen, drei schriftlichen, eine mündlichen. In Prima wurde in zwei Stunden Cicero, in zwei Stunden Virgil und Horaz gelesen; zwei Stunden fielen auf Stilübungen und eine auf Disputationen über freie Aufsätze. Griechisch begann in U III mit vier Stunden; in O III und II kamen auf Xenophon und Homer vier Stunden, auf Grammatik und Übungen eine Stunde; in I auf Plato (Apologie und Gorgias) zwei, Ilias und Sophokles anfangs zwei, später vier Stunden, auf Grammatik und stilistische Übungen eine Stunde. Mathematik wurde mit vier Stunden, Naturwissenschaften mit zwei Stunden durch alle Klassen getrieben.

Das Programm desselben Jahres giebt, infolge einer ministeriellen Verordnung, über den Privatfleiß der Schüler ausführliche Mitteilung. In allen Klassen finde unter Anleitung der Lehrer private Beschäftigung der Schüler mit den alten Sprachen statt. Den unteren werde der Gegenstand genau bezeichnet, sowohl Lektüre als Stilübungen würden gefordert. In I herrsche größere Freiheit: doch sei von fast allen die Ilias und Hesiod ganz gelesen, ferner die Oden des Horaz, Agricola, Germania und die Annalen des Tacitus. Die vier ersten hätten dazu noch einiges aus den Tragikern, Plutarch, Demosthenes, Cicero u. s. f. gelesen, wie alles mit namentlichen Angaben aufgezählt wird. Kontrolle finde monatlich oder vierteljährlich, nach den individuellen Verhältnissen statt. Über das Gelesene werde teils durch Übersetzungen, teils durch lateinische Auszüge, endlich auch durch Anmerkungen oder Sammlung der Sentenzen Rechenschaft abgelegt.

Aus dem Kreis der Privatlektüre werde oft der Stoff für die Disputierübungen gewählt, welche Spitzner sehr schätzt und empfiehlt. Die lateinische Abhandlung eines Schülers, welche zu Grunde gelegt werde, übe zunächst diesen in Sammeln und Sichten des Stoffes, sowie in der Komposition und Darstellung. Sodann würden die Opponenten, und bis zu einem gewissen Grad alle Schüler, in den Gegenstand sich hineinzudenken genötigt, was die Sachkenntnis fördere; die Disputation endlich sei in formaler, sprachlicher wie logischer Absicht eine vortreffliche Übung. 34 Disputationen seien in dem Jahre geliefert worden. In dem Programm des Jahres 1841 werden die Themata der Abhandlungen, welche im vergangenen Schuljahr waren bearbeitet worden, mitgeteilt: die O II hat deren 23, die I 41 geliefert, dieselben sind durchaus dem Umkreis der Altertumswissenschaften entnommen. Außerdem lieferte O II sieben, I vier poetische Arbeiten. In dem Leben

Ritschls von Ribbeck kann man sehen, wie dieser Unterricht auf einen begabten Schüler wirkte. Ein längeres griechisches Gedicht über die Schlacht bei Breitenfeld, beim Reformationsfest 1824 vorgetragen, ist in seinen kleinen Schriften (V, 690—694) abgedruckt; es zeigt, mit welcher Freiheit der 18jährige Primaner in der Homerischen Form und Sprache sich bewegte.

In seiner Geschichte des Wittenberger Gymnasiums teilt Spitzner mit, wie er manche Einrichtungen, deren segensreiche Wirkung er in Pforta als Schüler erfahren hatte, in Wittenberg einzubürgern gesucht habe. Dahin gehörte vor allem die Beteiligung der älteren Schüler am Unterricht und an der Handhabung der Disziplin; sie wurden zu Inspektoren und Famulis ernannt. Der Mangel an Lehrern hatte zuerst zu diesem Auskunftsmittel zu greifen genötigt, die Erfahrungen, welche damit gemacht wurden, waren so gute, daß die Einrichtung beibehalten wurde, auch als äußere Beschränktheit nicht mehr dazu nötigte.

Das Friedericianum zu Königsberg stand von 1810—1852 unter der Leitung F. A. Gottholds. Durch F. A. Wolfs Einfluß, dessen Schüler er 1798—1801 war, wie so viele andere der Theologie abwendig gemacht, war er ganz in dessen Denkweise eingegangen und suchte auch seine Schule in dieselbe überzuführen. Auch ihm war der griechische Unterricht der eigentliche Mittel- und Zielpunkt des Gymnasiallebens. Er berichtet darüber in seiner Autobiographie:[1] Außer Homer, Sophokles, Euripides, Lucian, Demosthenes wurden besonders Plato gelesen, eine große Anzahl Dialoge, darunter auch die ganze Republik. „Die Abiturienten übersetzten schriftlich einen Chorgesang des Sophokles oder Euripides in freien deutschen Versen und erläuterten den Text metrisch, sprachlich und sachlich in lateinischer Sprache. Doch schrieben einige den Kommentar auch griechisch, wie denn auch wohl selbstverfertigte Reden in griechischer Sprache von Primanern und Abiturienten gehalten wurden.“ Chorgesänge und hin und wieder auch Reden wurden auswendig gelernt und deklamiert. — Auch Gottholds Glanzzeit waren die ersten Dezennien seines Rektorats; später schalt er oft mit herbem Zorn die verächtliche Richtung des Zeitgeistes, der bei allem Zwiespalt der Richtungen darin einig sei, das Griechische zu unterdrücken.

So begegnen wir in dem ersten Jahrzehnt nach der neuhumanistischen Reformation der Gymnasien überall fröhlicher Thätigkeit.

[1] Gottholds Schriften, herausgegeben von Schubert, I, 64. Dieselben enthalten manche interessante pädagogische Abhandlungen. Vgl. Horkels Reden und Abhandlungen, 175 ff.

Jugendliche Männer, selbst von den neuhumanistischen Ideen begeistert, gehen mit Begeisterung an das Werk, die Jünglinge mit diesen Anschauungen zu durchdringen und sie zu freien und wahrhaft gebildeten Menschen zu machen. Und ohne Zweifel war ihre Wirksamkeit auf manche und auf die besten der Schüler tief und bleibend. Sie besaßen, was die erste Bedingung der Wirksamkeit in der Schule ist: den Glauben an die Sache, an den ewigen Wert und die unvergleichliche Würde des Altertums. Sie erfreuten sich dazu, und das ist die zweite Bedingung fruchtbarer Wirksamkeit, weitgehender Freiheit und Selbstständigkeit, sie konnten ihre ganze Persönlichkeit in den Unterricht legen und ihn ganz nach den eigenen Ideen gestalten, ungehemmt durch Reglements und Kontrollen, unbesorgt um Mißdeutungen oder Denunziationen, wie sie bald die Thätigkeit des Lehrers von allen Seiten umgeben sollten. In dieser Zeit blickte alles mit Vertrauen und Hoffnung auf die Schule, die die bessere Zukunft herbeiführen helfen sollte. Und damit war denn die dritte Bedingung des Gedeihens der Schularbeit gegeben: die Lust und Liebe der Lehrer zum Beruf. Die herkömmlichen Klagen über die Beschwerlichkeit und Unfruchtbarkeit des Schulmeistertums verstummen in dieser Zeit. Dafür erklingt hin und wieder begeisterte und wahr empfundene Lobpreisung des Schulamts. „Mit Freudigkeit,“ sagt Jacobs in der Rede, mit welcher er von der Gothaer Schule Abschied nahm, um nach München überzusiedeln (1807), „bekenne ich hier, daß ich in diesem Geschäft immer die Heiterkeit und den frohen Sinn wiedergefunden habe, der mir etwa durch andere Verhältnisse entwichen war; daß ich diese Zimmer oft voll Unmuts betreten, aber nie mit Unmut verlassen habe. Giebt es etwas Erfreulicheres, als die ununterbrochene Beschäftigung mit der Blüte der Künste und Wissenschaften, wie sie in den schönsten Zeiten, von den edelsten Menschen, unter den ruhmvollsten und geistreichsten Völkern gepflegt worden? oder wäre ein würdigeres Geschäft zu denken, als den Sinn für das Edelste und Schönste, was sich je in dem menschlichen Geiste gestaltet hat, Andern zu öffnen, und die empfänglichen Seelen einer unverdorbenen Jugend mit des Altertums Größe und Hoheit zu nähren?“ (Vermischte Schriften I, 93; ähnlich die Münchener Antrittsrede, I, 105).

Ein Rückblick auf das Ganze des Vorgangs, der in den vier vorhergehenden Kapiteln geschildert ist, auf die Eroberung der Bildung und des Bildungswesens des deutschen Volkes durch die Ideen des Neuhumanismus, mag die Betrachtung beschließen.

Wenn 50 Jahre vorher, etwa um das Jahr 1770, ein klar denkender, mitten in der Zeitbewegung stehender Mann, sagen wir IMMANUEL KANT, sich die Frage vorgelegt hätte: welche Entwickelung des höheren Schulwesens in der Zukunft zu erwarten sei? wie würde die Antwort ausgefallen sein? Würde er vorausgesehen haben, daß um 1820 in allen Schulen die griechische Sprache als ein unerläßliches Hauptstück von allen Schülern gefordert, daß das Lateinschreiben nach ciceronianischem Muster in den oberen Klassen als das erste und wichtigste Stück des Gymnasialunterrichts geübt, daß dagegen die Naturwissenschaften als ein Gegenstand von untergeordneter Wichtigkeit behandelt und Philosophie so gut wie ganz verdrängt sein würde?

Ich glaube nicht; vielleicht hätte sich seine Prognose so gestellt: die bisherige Entwickelung der Kultur in der Neuzeit stelle sich, im ganzen übersehen, als ein Prozeß allmählicher Loslösung von der antiken Kultur dar. Die moderne Wissenschaft und Philosophie sei längst von der alten unabhängig und weit über sie hinausgegangen. Auch eine selbständige schöne Litteratur sei auf dem Boden der modernen Kultur erwachsen, wenigstens in Frankreich und England, und wie es den Anschein habe, werde auch in Deutschland viel versprechenden Anfängen bald eine hohe Blüte folgen. Der Einfluß dieser gegen das 16. Jahrhundert so sehr veränderten Lage der Dinge sei auch im Unterrichtswesen längst zu spüren. Die alte Gelehrtensprache sei überall im Zurückweichen, auf den Universitäten herrsche bereits das Deutsche; es könne kaum zweifelhaft sein, daß die Schulen nicht mehr lange fortfahren würden, mit der Einübung des Lateinschreibens und -sprechens sich abzumühen, da die erworbene Fertigkeit kaum noch Verwendung finde. Unter den Einsichtigen sei hierüber eigentlich nur eine Meinung: Latein lesen sei im Grunde alles, was not thue. Das Griechische sei als Bestandteil der allgemeinen Gelehrtenbildung schon aufgegeben; nur für Theologen und Schulmänner gelte es noch als unentbehrlich. Dagegen sei die Naturwissenschaft für die allgemeine Bildung unserer Zeit von so wesentlicher Bedeutung, daß sie, in Verbindung mit Mathematik und Philosophie, in der zukünftigen Schule voraussichtlich eine wichtige Stelle einnehmen werde. —

Statt dessen erfolgte: allgemeine und ausnahmslose Nötigung durch staatlichen Zwang, vor dem Beginn der Universitätsstudien sich über die Kenntnis der griechischen Sprache, die Accente ja nicht ausgenommen, auszuweisen; anhaltend wiederholte Mahnungen der Ministerien an Studierende der Jurisprudenz und Medizin, das Lateinsprechen nicht zu vernachlässigen, und Anweisungen an die unteren Behörden, durch geeignete Maßregeln im Staatsexamen diesen Mahnungen Nachdruck

zu geben. Was im 16. Jahrhundert für eine utopische Forderung gegolten hätte, daß alle Studierende Griechisch verstehen sollten, das wurde im 19. Jahrhundert Wirklichkeit; ja weit darüber hinaus wurde thatsächlich die Erlernung der griechischen Sprache ein Bestandteil der Vorbildung auch vieler Baumeister und Postbeamten, Offiziere und Kaufleute, Chemiker und Zahnärzte.

Wie war eine so überraschende Wendung der Dinge möglich?

Auf drei Momente wird sich, wer dieser Frage nachgeht, meines Erachtens geführt sehen: ein religiöses, ein nationales und ein soziales.

Auf das religiöse Moment ist schon in dem einleitenden Kapitel hingewiesen worden. Der alte Glaube und der alte Kult waren zur Zeit der Aufklärung im Absterben; Voltaire herrschte in den oberen Kreisen, in Berlin wie in Paris. Die Revolution schien nur die Konsequenz der Aufklärung zu ziehen, indem sie den Kirchenglauben abschaffte. Und was in Frankreich auf politischem Wege geschah, das vollzog sich in Deutschland auf litterarisch-philologischem Wege; man halte Fichte, den Fichte des Atheismusstreits, und Schelling, den Verfasser von Heinz Widerporst gegen Chr. Wolff, oder man halte den Dichter des Prometheus gegen den Dichter des Messias, und man empfindet den ungeheuren Abstand: statt Anbequemung und Anempfindung an das überlieferte Bekenntnis trotzige Absage. Spinoza ist der Philosoph der neuen Zeit.

Aber der religiöse Trieb in der Menschennatur ist unausrottbar. Solange es Menschen giebt, werden sie nicht aufhören, sich Bilder des Vollkommenen zu machen, um ihm Verehrung und Kult zu widmen. Im Griechentum fand die neue Zeit das Bild des Vollkommenen, statt im Christentum: das Bild des vollkommenen Menschen, statt des Mensch gewordenen Gottes. An die Stelle der Predigt vom Gekreuzigten, von Sünde und Erlösung, trat die Predigt vom vollkommenen Menschen, seiner Schönheit und Würde, wie sie im Griechentum zur Erscheinung gekommen sei. Der hellenische Humanismus ist eine neue Religion, die Philologen sind ihre Priester, die Universitäten und Schulen ihre Tempel. Im Leben mancher Neuhumanisten tritt die Wendung sehr sichtbar hervor: viele von ihnen, Voss und Wolf, Passow und Thiersch, Hegel und Hölderlin waren nach der alten Ordnung der Dinge zu Priestern der alten Religion bestimmt gewesen und hatten ein größeres oder kleineres Stück des Weges zu diesem Ziel zurückgelegt. Aber sie konnten zu dieser Religion kein inneres Verhältnis mehr gewinnen, sie fühlten sich entschieden von ihr abgestoßen. Das Griechentum dagegen zog sie an; es erschien ihnen als die Welt

der Wahrheit und Freiheit, der Schönheit und Größe. In diese Welt flohen sie und priesen sich glücklich, der Theologie entronnen zu sein. Wolf spricht es einmal aus: „glückselig sind wir Philologen, daß uns weder Götter noch Menschen hindern, in den Tag zu leben, d. h. frei und ungebunden nach allseitiger Erwägung so oder anders uns zu entscheiden. Wenn ein Theolog einmal von der gebotenen Ansicht abweicht, gleich entsteht Geschrei und Aufregung des Pöbels; wenn wir heute einreißen, was wir gestern bauten, so merkt es kaum der Nachbar" (Arnoldt, II, 387). „Wenn das Studium der Theologie nicht eine Anstellung gewährte, würde kein Mensch Theologie studieren," äußerte Wolf im Gespräch mit Klöden, und er war sehr erstaunt, als dieser, den er als Kartographen schätzte, sich als Studierenden der Theologie und gar aus Interesse an der Sache zu erkennen gab: „Das ist ein kurioser Geschmack," sagte er; „Sie sind der erste Mensch, den ich kennen lerne, der Interesse an der Theologie findet." Und er erzählte dann, wie es ihm mit der Auslegung des N. T. in Halle gegangen sei: die Theologen hätten die Sache doch gar zu schlecht gemacht und so habe er ihnen einmal zeigen wollen, wie man's machen müsse; er habe es aber nur bis zu der Stelle gebracht, wo die Teufel sich mit den Säuen der Gergesener zu thun machen. Da habe er's für immer genug gehabt.[1]

[1] Jugenderinnerungen K. Fr. v. Klödens (367), wo auch sonst manches Interessante über Wolf. Ich kann mir nicht versagen, aus dem anziehenden Lebensbild, welches D. Strauss von seinem Freunde Chr. Märklin (1807—1849) gezeichnet hat, ein paar hierher gehörige Züge mitzuteilen, obwohl das Leben schon einer etwas späteren Zeit angehört. Märklin und mit ihm Strauss und F. Vischer waren durch den Kursus des niederen und höheren Seminars gegangen. In Blaubeuren waren klassische, in Tübingen auch philosophische Studien neben den theologischen getrieben worden. Die Freunde blieben in den Universitätskreisen, Märklin ging ins geistliche Amt. Hier kam es bald zu schweren inneren Kämpfen; was auf der Universität als Beschwichtigungsmittel sich dienlich erwiesen hatte, Hegels Unterscheidung der Wahrheit in Form der Vorstellung von der Wahrheit in Form des Begriffs, das wollte jetzt, gegenüber den einfachen Leuten mit unverklügeltem Verstande, nicht vorhalten. Immer schwerer wurde ihm die Last der inneren Unwahrheit. Endlich warf er sie, zugleich mit dem geistlichen Amt, ab; er wurde Gymnasialprofessor (1840). „Ich freue mich nach Heilbronn," schrieb er einem Freunde. „Was ist alle Theologie und Kirche, als die pure Verschrobenheit, Unwahrheit, Unnatur? Ich sehne mich nach der gesunden Nahrung der alten Klassiker. Ich will aus voller Seele ein Heide sein; denn hier ist doch Wahrheit, Natur, Größe." Und aus der neuen Stellung schrieb er: ihm sei so wohl, wie einem aus dem Kloster entsprungenen Mönch, der die Kutte mit einer menschlichen Kleidung vertauscht habe; jeden Morgen danke er seinem Schöpfer, daß er heraus sei; mit mutwilliger Freude spricht er von seinen Fortschritten in der Paganisierung. Er

Diese Wandlung im geistigen Leben des deutschen Volkes traf zusammen mit bedeutsamen Umgestaltungen in den nationalen und socialen Verhältnissen. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts begann sich die Stellung des deutschen Volkes unter den Nachbarvölkern wieder zu heben. Durch schwere politische Schicksale niedergetreten, war es weit zurückgeblieben und hatte lange beinahe ohne Selbstbewußtsein und Eigenleben dahingelebt; über ein Jahrhundert lang hatten seine Fürsten und Herren französisch gesprochen; in Litteratur und Kunst hatte man von den Brosamen gelebt, die von dem Tische des reichen Nachbars fielen. Das wurde jetzt anders; die Thaten Friedrichs des Großen belebten das politische Selbstgefühl des ganzen Volkes; die deutsche Dichtung, mit Klopstock anhebend, gab die Empfindung, daß das Volk auch auf geistigem Gebiet nicht ohne Kraft und Wert sei. Dieses neu erwachende Selbstgefühl wendete sich natürlich zunächst gegen die französische Suprematie. Und im Kampf gegen die Franzosen rief man nun die Griechen zu Hilfe, die wahren Klassiker gegen die nachgemachten. War es kränkend für das nationale Selbstgefühl, die Franzosen, ein mitlebendes und gleichalteriges Volk, als Lehrmeister anzuerkennen, so hatte es dagegen nichts Drückendes, von den Griechen, den Lehrern aller Völker, auch der Lateiner und der Franzosen, zu nehmen und zu lernen. In der ganzen jungdeutschen Litteratur, bei Lessing, bei dem jungen Goethe, der in Straßburg vom französischen Wesen sich befreite, ist dies Gefühl lebendig. Und als später das deutsche Volk von dem korsischen Unterdrücker niedergeworfen wurde, da nährte man wieder die Freiheitshoffnungen an der griechischen Litteratur; man las den Demosthenes und verstand Napoleon, wo jener von Philipp redete.

Und auch ein anderes spielt hier mit hinein. Es ist das protestantische Deutschland, von dem der Neuhumanismus ausging. Der Gegensatz gegen Rom führte doch auch etwas von Abkehrung von der römischen Sprache, der Sprache des Feindes, mit sich. Es war nicht vergessen, daß Luther aus dem griechischen Testament seine deutsche Bibel geschöpft hatte; für die protestantischen Theologen war es immer ein Ehrenpunkt gewesen, auf das Original zurückgehen zu können. Die protestantische Theologie hat zu ihrem Grundcharakter, daß sie historisch ist, wie die katholische, daß sie dogmatisch ist. Ohne Zweifel

preist es als ein Geschenk der gütigen Götter, zur Abwehr der wüsten Geister der Gegenwart, griechische Geschichte vortragen und im Zusammenhang damit griechische Dichter studieren zu dürfen. Vor der Theologie, meint er, sollte man polizeilich warnen, da sie die Leute unwahr, herrschsüchtig, unduldsam und unnatürlich mache; — oder unglücklich, fügt Strauss hinzu.

hatte dies Moment zur Erhaltung des griechischen Studiums im protestantischen Deutschland mitgewirkt; und so wirkte es jetzt mit zur Ermöglichung seiner Erneuerung und Vertiefung: die deutsche Freiheit ist mit der griechischen Sprache auch in der Theologie verknüpft.

Endlich das sociale Moment. Seit dem 17. Jahrhundert war, wie früher (I, 481) ausgeführt worden ist, der Adel der herrschende Stand und der Träger der Bildung gewesen; die Höfe waren die Brennpunkte der Kultur; die Städte und das Bürgertum hatten ihre Bedeutung verloren. Die Bildung aber des Adels und der Höfe war die französische, neben der die auf den Universitäten fortvegetierende bürgerlich-gelehrte Bildung als veraltet und minderwertig erschien. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ist das Bürgertum wieder im Aufsteigen; es errang zunächst in der Litteratur und Wissenschaft neues Ansehen. Im 19. Jahrhundert eroberte es auch die Gleichstellung im Staat und in der Gesellschaft. In dem Leben von J. H. Voss sieht man die alte und neue Ordnung der Dinge sich berühren: sein Großvater war noch Leibeigener gewesen und er selbst hatte in seiner mecklenburgischen Heimat zum Gesinde einer adligen Familie gehört. Ein Jahr darauf verkehrte er im Hainbund mit dem Reichsgrafen Stolberg, beinahe als gleicher mit gleichem. Oder man vergleiche Goethes Stellung zu Karl August von Weimar mit Leibnizens Stellung am Hofe zu Hannover. Auch an die Emanzipation der Juden, d. h. ihre Aufnahme in die gebildete und regierende Gesellschaft ist zu erinnern: auch sie ist unter dem Titel der Gleichstellung des gebildeten Bürgertums erfolgt. In Hensels Geschichte der Familie Mendelssohn mag man nachlesen, in wie enger Beziehung die Emanzipierten zu den Trägern der neuen Bildung standen.

Diese aufsteigende soziale Schicht nun ist es, die sich auf die neuhumanistische, die deutsch-hellenistische Bildung, als ihren Rechtstitel stützt. Der französischen Bildung des Adels stellt sie die griechische Bildung als die höhere, als die wirklich vornehme gegenüber. Die alte lateinische Gelehrtenbildung ist sie geneigt preiszugeben, die ist obsolet; aber die griechische Bildung ist die wahrhafte Menschenbildung; nicht Unkunde des Französischen, wohl aber Unkunde des Griechischen, so behauptet sie, schließt von höherer und freierer Bildung aus. In der That ist mit dem Eintritt des Bürgertums in die Gesellschaft die Einführung des Griechischen als obligatorischen Lehrfachs in den Schulen durchgesetzt worden. Schon um die Wende des Jahrhunderts begann man an den Höfen griechisch zu lernen, ich erinnere an die Minister von Zedlitz und von Reizenstein. Im

19. Jahrhundert mußten sich auch die Fürsten und Prinzen griechisch zu lernen entschließen, um nicht in der Bildung zurückzubleiben.

Das sind, soviel ich zu sehen vermag, die wesentlichen Momente, wodurch jene überraschende Wendung im Bildungswesen und in der Schulverfassung herbeigeführt worden ist.

Dem was kommen wollte, machten dann die politischen Ereignisse freie Bahn. Die deutschen Staaten erfuhren im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts eine vollständige äußere und innere Umgestaltung. Das alte Preußen brach bei der Berührung mit der durch Napoleon geschulten und geführten Volkskraft Frankreichs zusammen. Und nun erhoben sich alsbald zahlreiche Stimmen: das sei die Folge der inneren Ohnmacht des Alten, des Adelsregiments und des höfischen Franzosentums, der flachen Aufklärung und der egoistischen Nützlichkeitsmoral. Und Männer aus dem Volk waren es, welche die Aufgabe übernahmen, auch die deutsche Volkskraft zu entfesseln und zum Streit für die Freiheit zu schulen und zu begeistern, die Scharnhorst und Gneisenau, die Fichte und Arndt und Schleiermacher. Eine geistige Aristokratie, mit der die besten Elemente der alten Aristokratie, die Humboldt und Stein, längst in enger Verbindung standen, übernahm die Führung, die der Geburtsaristokratie aus den Händen gefallen war.

In diese Zeit fiel nun auch der Neubau des Erziehungswesens. Der Neubau des gesamten Staatswesens, im Augenblick der Not in wenig Monaten ausgeführt, machte auch eine durchgreifende Reform des Volks- und des Gelehrtenschulwesens zugleich möglich und notwendig. Im regelmäßigen Lauf der Dinge wären so einschneidende Neugestaltungen, wie sie sich in dem Schulwesen aller deutschen Staaten am Anfange des Jahrhunderts vollzogen haben, schwerlich möglich gewesen; die Beharrungstendenz des Bestehenden hätte es gehindert. So blüht auch im Leben der Völker aus den Ruinen neues Leben — ein tröstlicher Gedanke auch für die Zukunft.[1]

[1] Es scheint der Bemerkung wert, daß die Überwältigung des Alten durch das Neue sich zugleich darstellt als ein Sieg der jungen Generation über die alte. Man pflegt zu sagen, die Vierziger und Fünfziger regieren die Welt, und hin und wieder sind es wohl auch noch die Sechziger. In dem Revolutionszeitalter waren es die Zwanziger und Dreißiger. Napoleon war 35 Jahre alt, als er die französische Krone auf sein Haupt setzte und noch nicht 40, als er die Unterwerfung des alten Europas vollendet hatte, eine Unterwerfung, welche durchaus nicht bloß eine äußerliche war. Fichte war 30 Jahre alt, als er die Wissenschaftslehre entwarf, und Schelling brachte sein neues philosophisches System schon in der ersten Hälfte der Zwanziger zu Stande. Es war ein Glück für Kant, daß er 60 und nicht 30 Jahre alt war, als er seine kritische Philosophie aufbaute, sonst hätte er seine Antiquierung wohl ebenso erleben müssen

Fünftes Kapitel.

Der Ausbau des neuen Gymnasiums in Preußen. Johannes Schulze. (1818—1840.)

Das Menschenalter, das auf den Wiener Frieden folgt, ist für Preußen wie für Deutschland, politisch betrachtet, nicht ein Zeitalter der Erhebung. Auf allen Lebensgebieten ist viel Tüchtiges geleistet worden, aber nicht durch die politischen Führer, sondern trotz ihrer. Und viel Gutes und Notwendiges ist durch ihre Schuld unterblieben. Die Unterlassungssünden jener Jahre hangen unserem politischen Leben in ihren Folgen immer noch an; daß erst durch einen Aufstand erreicht werden mußte, was durch Einsicht und guten Willen herbeizuführen nicht schwer gewesen wäre, ist ein nicht gut zu machender Schade.

Das gilt besonders für Preußen. König Friedrich Wilhelm III., eine zu großer Initiative überhaupt nicht geschaffene Natur, hielt die Zeit für gekommen, nach soviel Unruhe und Angst der wohlverdienten Ruhe zu genießen. Allen vorwärtsdrängenden Elementen abgeneigt, empfand er selbst gegen die Männer, die, nicht ganz den königlichen Auftrag abwartend, Preußen nach Jena und Moskau wieder hergestellt hatten, eher Abneigung als Vertrauen. Das Mißtrauen, das schließlich

wie Nicolai, oder unter den Philologen Heyne; und wenn Voss nach Vollendung seiner Odysseeübersetzung mit Lessing gestorben wäre, stünde auch sein Bild anders vor uns, als jetzt. — F. A. Wolf war 24jährig, als er nach Halle berufen wurde, die Dreißig sind die Jahre seines Ruhmes und seiner Herrschaft. Als 26jähriger kam Boeckh nach Berlin und als 27jähriger gründete Thiersch das Münchener Seminar. Otfried Müller wurde mit 22 Jahren Professor in Göttingen. Lachmann war 25, Ritschl 27 Jahre alt, als jener in Königsberg, dieser in Breslau Professor wurde. Süvern war 25 Jahre alt, als er zum Rektor in Thorn, 34, als er als Staatsrat zur Leitung des preußischen Gymnasialwesens berufen wurde. Ebenso wurde Joh. Schulze mit 26 Jahren als Oberschul- und Studienrat nach Hanau, mit 30 als Provinzialschulrat nach Koblenz, mit 32 als Oberregierungsrat nach Berlin ins Ministerium berufen. Meineke trat im Alter von 27 Jahren die Leitung des Danziger, von 36 des Joachimsthalschen Gymnasiums an. Gotthold übernahm das Direktorat des Königsberger Gymnasiums in seinem 32., Poppo das des Frankfurter im 22. Lebensjahr. Passow war 24jährig, als er zum Direktor des Conradinums berufen wurde und in dem Archiv für deutsche Nationalbildung seine Pläne zur Reformierung des deutschen Volkes darlegte. Gegenwärtig meldet sich in diesem Lebensalter der Kandidat zum Examen oder Probejahr. Ebenso waren es vor 300 Jahren die in den 80er und 90er Jahren des 15. Jahrhunderts Geborenen gewesen, welche im zweiten und dritten Jahrzehnt des folgenden die große humanistisch-protestantische Revolution zu Stande gebracht hatten.

seinen Grund im Mangel an Zutrauen zur eigenen Kraft hatte, gab ihn bald jenen Elementen in die Hand, denen es gelang, Preußen seinem deutschen Beruf abwendig und zum folgsamen Schleppenträger der österreichischen Politik des absoluten Quietismus zu machen. Der König sah nicht, daß ein Staat in der Lage des damaligen Preußens vorwärts gehen mußte, wenn er nicht zurückbleiben wollte. Die Folge war, daß die Führung, die Preußen in den Jahren 1813—1815 in Deutschland gewonnen hatte, wieder verloren ging. Dieser Druck lag auch auf den einzelnen Verwaltungszweigen, es geht, soviel Tüchtiges geleistet wurde, kein großer, belebender Zug hindurch. Im besonderen macht sich dies auch im Gebiet des Bildungswesens geltend.

Die Leitung des preußischen Schulwesens lag in der zweiten Hälfte der Regierung Friedrich Wilhelms hauptsächlich in den Händen von zwei Männern: des Ministers v. Altenstein und des Geheimrats Schulze.

Der Freiherr v. Altenstein (1770—1840), von fränkischer Herkunft, war durch Hardenberg, seinen Landsmann, dem preußischen Staat zugeführt worden; er hatte schon in der Zeit der großen politischen Krisis eine Rolle, freilich keine glückliche, gespielt. Jetzt übernahm er, im Jahre 1817, das eben vom Ministerium des Innern abgezweigte Kultusministerium. Er war ein unterrichteter, bedächtiger, wohlmeinender Mann, aber ohne die Entschiedenheit und Energie, die die erste Tugend des Staatsmannes ausmacht; vor allem ging ihm die Kraft ab, das, was er nicht billigte, abzuwehren: viel von dem Üblen, das während seines Ministeriums über die Universitäten und Schulen und ihre Angehörigen gekommen ist, ist wider seinen Willen gekommen, freilich kein guter Ruhm für einen Mann in leitender Stellung. Man sagt zu seiner Rechtfertigung: wäre er entschiedener aufgetreten, so hätte er gehen müssen und ein schlimmerer Mann wäre an seine Stelle getreten. Vielleicht, aber viel Schlimmeres thun hätte auch der nicht können, als Altenstein geschehen ließ. Und vielleicht hätte es auf den König doch Eindruck gemacht, wenn der Minister, zu dem er persönlich volles Vertrauen hatte, mit Entschiedenheit sich geweigert hätte, den Weg der Karlsbader Beschlüsse zu wandeln. Es war eben doch auch in Altenstein jener quietistische Zug: er wollte wohl das Gute, aber er mochte zuletzt doch nicht die Person und das Amt dafür einsetzen. Er hatte einmal Fichte gehört und geschätzt, aber von der Leidenschaft Fichtes, das Leben für eine Idee einzusetzen, war nichts in ihm. Näher verwandt ist er Hegel, der denn auch unter seiner Verwaltung zu hohen Ehren aufstieg, so daß man ihn den preußischen Staatsphilosophen nennen konnte. Der Glaube an den Staat, als die Inkarnation der allgemeinen Vernunft, der ein Hauptstück der Hegel-

schen Philosophie bildete und im Kampf gegen philosophische und politische Gegner beinahe auch zum philosophischen Glauben an die gegenwärtige Regierung wurde, war auch in ALTENSTEIN, und half ihm darüber hinweg, wenn im einzelnen seine Ansicht von stärkeren Einflüssen durchkreuzt wurde. Dieser Glaube an die Staatsraison oder die Weisheit des Systems, dessen Teil er war, machte ihn auch harthörig gegen Widerspruch von unten; er teilte HEGELS Verachtung gegen das seichte „subjektive Räsonnieren", das später einmal von einem Kollegen ALTENSTEINS als „beschränkter Unterthanenverstand" zurückgewiesen wurde. Und diese Selbstgewißheit war denn auch die Wurzel, aus der bei ALTENSTEIN wie bei HEGEL die Unduldsamkeit gegen das Individuelle hervorging. Es tritt diese Unduldsamkeit, die überall einen charakteristischen Zug des bureaukratischen Regiments ausmacht, in der Verwaltung ALTENSTEINS und SCHULZES uns vielfach entgegen, nirgends vielleicht deutlicher, als in der harten Durchführung der vom König befohlenen Union gegen widerstrebende Lutheraner. Man mag über die Sache an sich denken wie man will, peinlich bleibt unter allen Umständen die Mißachtung der Überzeugung Andersdenkender, sie geht bis zur brutalen Tyrannei des Allgemeinen gegen das Individuelle. Man sehe darüber die aktenmäßige Darstellung in EILERS Schrift über das Ministerium EICHHORN, das ALTENSTEINS Nachlaß anzutreten hatte.[1]

[1] In den von JOH. SCHULZE gleich nach ALTENSTEINS Tode niedergeschriebenen „Beiträgen zur Geschichte des Ministeriums der Unterrichtsangelegenheiten von 1818—1840 und zur Charakteristik des Freiherrn von Altenstein" (auf der Handschriftenabteilung der kgl. Bibl.) heißt es über ihn: „Kein Aristokrat, aber ebenso klug, vorsichtig und schlau, als sinnig und geistvoll; stets überlegt, geduldig in Widerwärtigkeiten, und sicher der Herrschaft über sich selbst, zauderte er in wichtigen Angelegenheiten oft mit seinem Entschlusse und entwickelte in dieser scheinbaren Passivität nicht selten eine Energie des Charakters, mittels welcher er vieles Feindliche abgewandt und manches Treffliche ans Tageslicht gefördert hat." Den übrigen Ministern stand er fremd gegenüber; SCHULZE meint: er sei ihnen durch seine persönliche Überlegenheit unbequem gewesen; er habe sich auch dem geselligen Verkehr mit ihnen entzogen. — Sehr geringschätzig spricht von ALTENSTEIN und seinen Kollegen der alte Genosse STEINS, v. SCHÖN (Aus SCHÖNS Papieren III, 11). „Der geistliche Minister, durch die Camarilla zu dieser Stelle befördert, hatte aus der Memeler und Königsberger Zeit zuweilen noch einen Anflug von Gedanken, aber weil ihm alle Vorbildung für seinen Standpunkt fehlte, so war dieser Anflug so bald verwischt als er gekommen war. Doch war er so klug, gebildete Leute zu ehren und mit Unkultur und Unwissenheit nicht zu bravieren." Von dem Ministerium überhaupt heißt es: „Dieser geist- und gedankenlose Stand des Ministerii hatte, weil der König jeden einzelnen Minister übersah, die Folge, daß die Minister alle Selbständigkeit verloren — — und in Bureausekretäre ausarteten in dem Grade, daß viele sogar, über ihre Charakterlosigkeit prahlend, zu äußern kein Bedenken

Im Jahre 1818 wurde Joh. Schulze (1786—1869) ins Ministerium berufen; die Leitung des gelehrten Unterrichtswesens ging von Süvern auf ihn über. Er war bald die rechte Hand Altensteins, wenigstens für das Universitäts- und Schulregiment. Mit dem Ende des Altensteinschen Ministeriums (1840) ging auch sein entscheidender Einfluß zu Ende, wenngleich er noch bis 1858 im Amte blieb.

Schulze war in mancher Hinsicht ein anderer Mann als Altenstein. Als Student und junger Lehrer hatte er die herrschenden Tendenzen der Zeit ganz in sich aufgenommen. Dem Metternichschen System ist er immer Feind und seinen Vertretern in Preußen verdächtig und verhaßt geblieben. Dabei war er ein Mann von weiter Bildung, von ungemeiner Lebendigkeit und vorwärts drängender Energie; und ohne Zweifel hat er für die Entwickelung des Bildungswesens in Preußen, trotz der vielfachen Hemmungen aus der politischen Sphäre her, Bedeutendes geleistet; auch ist es ihm gelungen, nicht zwar den harten Druck des politischen Systems überhaupt unschädlich zu machen, doch aber im einzelnen manches frei denkenden Mannes mit Erfolg gegen das System sich anzunehmen.[1]

Schulze war von Geburt Mecklenburger; nachdem er den üblichen Gymnasialkursus in Schwerin absolviert hatte, ging er, statt auf die Universität, aus eigenem Willen nach Kloster Berge, um hier noch $2^1/_2$ Jahre den Schulwissenschaften obzuliegen. Seit 1805 in Halle, war er neben Boeckh und Bekker Mitglied von F. A. Wolfs Seminar; auch hörte er mit Begeisterung Schleiermachers Vorlesungen. Nachdem er 1807 in Leipzig promoviert hatte, wurde er, wie schon erwähnt (S. 234), 1808 zum Professor am Weimarschen Gymnasium ernannt. Er hat hier neben Passow, der auch seine Berufung betrieben hatte, vier Jahre lang gewirkt; das Griechische war das ihnen eingeräumte Unterrichtsgebiet, es wurde von den beiden jugendlichen Enthusiasten mit leidenschaftlichem Eifer gefördert. Von „einer fast konvulsivischen Lebendigkeit“ Schulzes als Lehrer spricht einer seiner Schüler; es war eine Eigenschaft, die ihm bis ins höchste Alter blieb; auch seine Fähigkeit, sich zu begeistern, für Dinge und Personen, blieb ihm bis

hatten: ich thue es, weil es der König will, obgleich ich es für das höchste Unrecht und verderbenbringend für den König und das Volk halte.“ Wozu Schön hinzufügt: Ein Ministerium ohne Intelligenz, Charakter und Einheit ist eine Pest für den König und das Land.

[1] Varrentrapp: J. Schulze und das preuß. Unterrichtswesen in seiner Zeit (1889), ein gründliches und lehrreiches Werk, dessen unbedingte Anerkennung der Thätigkeit Schulzes auf dem Gebiet des höheren Schulwesens ich mir allerdings nicht aneignen kann. Ein Nekrolog auf Schulze von Köpke in der Zeitschrift f. Gymn.-Wesen 1869, 245 ff.

ins Alter treu, freilich verflog die Begeisterung manchmal ebenso rasch, als sie gekommen war, und schlug wohl auch einmal ins Gegenteil um. In Weimar suchte übrigens Schulze auch als Prediger auf weitere Kreise zu wirken. Er selbst erfuhr hier von allem, was die Zeit bewegte, lebhafteste Einwirkung. Zur Familie Schillers trat er in enge persönliche Beziehung. 1812 wurde er von Dalberg zum Direktor des Gymnasiums in Hanau und zum Oberschul- und Studienrat ernannt. Doch ließ es der Krieg hier zu keiner größeren Wirksamkeit kommen. Aus unerträglichen Zuständen, die mit dem Übergang Hanaus unter hessisches Regiment eintraten, rettete ein Ruf nach Preußen; 1816 wurde Schulze als Schulrat nach Koblenz, 1818 als Oberregierungsrat nach Berlin berufen. War er am Rhein in den schönen und belebten Kreis getreten, der sich um Gneisenau sammelte, so wurde in Berlin für ihn Hegel und die Hegelsche Philosophie die nächste geistige Umgebung. Der Geheime Oberregierungsrat begann nochmals in die Schule zu gehen. Er fühlte, so spricht er sich selbst in autobiographischen Aufzeichnungen (bei Varrentrapp, 432) aus, das Bedürfnis, sich in „die allgemeinen, dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft entsprechenden Gesichtspunkte hineinversetzen zu lassen“. Hierzu schien ein „umfassendes Studium der Philosophie in ihrem neuesten System geeignet. Zu diesem Zweck besuchte ich von 1819—1821 täglich in zwei Abendstunden Hegels sämtliche Vorlesungen über Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Logik, Psychologie, Philosophie des Rechts, Geschichte der Philosophie, Naturphilosophie, Philosophie der Kunst, der Geschichte, der Religion und scheute die Mühe nicht, mir den Inhalt sämtlicher Vorlesungen durch sorgfältig von mir nachgeschriebene Hefte noch mehr einzuprägen.“ „Nach der Vorlesung pflegte Hegel mich zu besuchen oder bei einem gemeinschaftlichen Spaziergang auf von mir aufgeworfene Fragen einzugehen.“ Außer der Philosophie, deren Idealismus und Universalismus ganz in Schulzes Sinne war, verband den Mecklenburger und den Schwaben auch der Respekt und die Dankbarkeit gegen den preußischen Staat, dessen große Verhältnisse gegen die Kleinheit und Kleinlichkeit heimischer Zustände vorteilhaft abstachen. Auch rühmt Schulze, daß Hegel ihm jederzeit ein treuer, einsichtiger und selbstloser Berater in Sachen des höheren Unterrichtswesens gewesen sei.

Ein näheres Verhältnis zu Schleiermacher wollte sich unter diesen Umständen nicht wiederfinden. Weder teilte dieser Hegels großen Glauben an den Staat oder die Weisheit des Bureaus, noch die Richtung auf den abstrakten Idealismus und Encyklopädismus seines Systems; ihm war das persönliche Leben und die individuelle

Bildung die Hauptsache, und eben darum blieb er ein Freund der Freiheit, im Staat wie in der Wissenschaft und in der Schule. Hegels Neigung zum Schulautokratentum, die denn auch auf seine politischen und pädagogischen Anschauungen nicht ohne Rückwirkung blieb, war ihm durchaus nicht sympathisch.

Schulze gewann nun mehr und mehr die Leitung des gesamten höheren Unterrichtswesens Preußens. Er besaß hierfür ohne Zweifel hervorragende Begabung. Er hatte die beiden führenden geistigen Mächte der Zeit, die neuhumanistische Philologie und die spekulative Philosophie in sich aufgenommen. Er besaß große Arbeitskraft, redlichen Willen, Eifer für die Sache, Achtung für die Wissenschaft, und dazu den Blick für das Persönliche, der auf diesem Gebiet soviel bedeutet; er hat eine ganze Anzahl von Männern „entdeckt", die später seine Erwartungen glänzend gerechtfertigt haben. In der That hätte der preußische Staat für diese Stelle nicht leicht einen tüchtigeren Mann haben können; und ein freier denkender war unter den gegebenen Umständen wohl ganz unmöglich. Die Universitäten verdanken der Verwaltung Schulzes viel Förderung; mit persönlicher Teilnahme begleitete er besonders die Geisteswissenschaften, vor allem die klassische Philologie, doch auch die neuen Zweige philologischer und geschichtlicher Forschung, die eben damals hervorkamen. Und auch die naturwissenschaftlichen Studien wurden nicht vernachlässigt. Daß die preußischen Universitäten um 1840 einen sehr ehrenvollen Platz unter den gleichartigen Anstalten einnahmen und in einigen Zweigen die Führung gewonnen hatten, dazu hatte die umsichtige Verwaltung auch das ihre beigetragen. Man wird dieses umsomehr anerkennen müssen, als sie beim König nur geringes Verständnis und beim Finanzminister jederzeit zähen Widerstand auch gegen sehr bescheidene Forderungen antraf.

Auf der anderen Seite fehlte bei Schulze nun auch nicht die Kehrseite seiner Tugenden; der Eifer und die rastlose Thätigkeit im Amte wurde wohl auch zum Übereifer und zur Vielregiererei; in der Verwaltung der Gymnasien tritt das stärker hervor. Es wurde ihm schwer, die Selbständigkeit der Untergebenen zu achten, noch schwerer, Fehler einzugestehen. Über Widerspruch gegen seine Maßregeln und Einrichtungen setzt er sich mit derselben Leichtigkeit hinweg, mit der Hegel den Widerspruch gegen sein System als seichtes Räsonnieren und subjektives Reflektieren abthut. Er hatte einen großen Glauben an Gesetze und Verfügungen, an Prüfungen und Kontrollen; und dieser Glaube hat schwer auf der Schule gelastet. Streng gegen sich selbst, machte er auch an andere große Ansprüche; „arbeiten oder untergehen" war ein Wort, das man wohl von ihm hörte; es kommt,

wenn auch nicht ganz in dieser Form, auch in seinen Verordnungen vor: das Ministerium, heißt es in einem Reskript vom Jahre 1829, erachtet es im allgemeinen für notwendig, daß den Schülern der Gymnasien, die sich einem gelehrten Beruf widmen wollen, „ihr Vorhaben nicht zu leicht gemacht, daß ihnen vielmehr schon in der Schule und mittelst derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienst der Wissenschaft, des Staates und der Kirche gewidmeten Lebens sind, vergegenwärtigt und sie früh an den Ernst ihres Berufs gewöhnt werden.“[1]

Die Gymnasien haben es gefühlt, daß sie aus dem läßlicheren Kirchenregiment in die Staatsverwaltung übergegangen waren. „Fast instinktiv,“ sagt Köpke, „warf sich die altpreußische Zucht auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen.“ Ohne Zweifel ist dadurch viel Notwendiges und Gutes bewirkt, viel Schlendrian und Verkehrtheit beseitigt worden; die Hilflosigkeit der Lateinschule gegenüber der Willkür und dem Unverstand von Stadträten und Eltern, die Zerfahrenheit der Anstalten selbst, die oft überhaupt keinen zusammenhängenden, durch Klassen aufsteigenden Kursus hatten, fand ihr Ende. Aber indem man in die Schulwelt die Formen des Gebietens und Verbietens, des Reglementierens und Inspizierens einführte, die im Heerwesen und in der politischen Verwaltung zuerst ausgebildet sind und hier notwendig sein mögen, ist auch ein gut Teil von der Freiheit und

[1] Neigebaur, Die preuß. Gymnasien u. höheren Bürgerschulen (1835), S. 125. Das Buch enthält den größten Teil des Ertrages von Schulzes gesetzgeberischer Thätigkeit. — Einen interessanten Einblick in die Art und das Auftreten Schulzes gegen Lehrer und Schüler giebt die Schilderung, die Ferd. Ranke in seinen Schülererinnerungen von der großen Revision entwirft, zu der 1819 der Berliner Schulrat zum erstenmal in Pforta erschien; sein Bild hat sich dem Schüler mit vielen kleinen sprechenden Zügen eingedrückt: ungemein beweglich und lebendig, leicht auflodernd, immer in hastiger Eile und Unruhe, viel redend und fragend, dabei streng in seinen Forderungen, in den Unterrichtsstunden selbst examinierend und lehrend, auch die Lehrer tadelnd oder zurechtweisend, selbst den Rektor Ilgen vor den Schülern kritisierend, so wird er uns hier vor die Augen gestellt. Er nahm, als er ohne Abschied von der Schule sich entfernte, nicht die Sympathien der Schüler mit, manches erschien ihnen kleinlich, der hohen Stellung des Mannes nicht würdig. Ilgen, „ein geborener Rektor, recht von Gottes Gnaden“, dazu mehr als 20 Jahre älter als Schulze, war schwer gekränkt, es hieß, er solle an eine Universität versetzt werden. Er blieb; doch mit der alten Selbständigkeit der Schulpforta war es vorbei. Später hat sich das Verhältnis beider Männer leidlicher gestaltet; auch Ranke erkennt an, daß Schulze für die Anstalt viel gethan habe. Doch sind die Pförtner, wie wir noch später sehen werden, niemals Freunde Schulzes gewesen; er hat von ihnen viel Bitteres hören müssen.

Spontaneität dahin gegangen, worauf in der geistigen Welt schließlich doch alles beruht. Allzuleicht geschieht es, daß Gebot und Kontrolle statt der Sache, die sie wollen, nur ihren Schein erreichen und dazu die Nebenwirkung, daß sie das Gute, was von selbst gedieh, töten. Die Liebe treibet die Furcht aus, sagt der Apostel; es gilt auch die Umkehrung: die Furcht treibet die Liebe aus. Ich fürchte, daß das Gesetz der menschlichen Natur sich auch bei dem Versuch als wirksam erwiesen hat, die neuhumanistische Jugendliebe zum Altertum in eine durch Gesetz vorgeschriebene und unter Aufsicht gestellte Vernunftehe zu verwandeln. Es ist das Unheil, das in der Geschichte der geistigen Bewegungen immer wiederkehrt: die Ideale eines Zeitalters werden zu Dogmen und Gesetzen im nächsten; was als frei gewähltes Ziel die erste Generation emporhebt, das drückt als auferlegte Last die zweite, bis es von der dritten als unerträgliche Tyrannei abgeworfen wird. In der Kirche war es von jeher so; seit der Verstaatlichung der Schule kann man die Sache auch hier beobachten.

Was nun die Aufgabe anlangt, die Schulze sich setzte, so kann man sie so bezeichnen. Es handelt sich darum: die Fülle des neuen Lebens, das wie ein über die Ufer flutender Strom in dem großen litterarisch-philosophischen Revolutionszeitalter über Deutschland hereingebrochen war und einst die Seele des Studenten zu Halle und des jungen Lehrers zu Weimar mit Begeisterung erfüllt hatte, einzudämmen, zu regulieren und durch ein wohlgeordnetes und beaufsichtigtes System von Sammelbecken und Kanälen gleichmäßig über die preußischen Provinzen zu verteilen und fruchtbringend zu machen. Die Universitäten und Gymnasien sind die Sammelbecken und Kanäle, er selbst der große Röhrenmeister zu Berlin, der den befruchtenden Strom leitet und mischt.

Ehe ich die hierzu getroffenen Veranstaltungen darlege, ist zunächst an die allgemeinen Verhältnisse zu erinnern, mit denen die Schulverwaltung jener Tage zu rechnen hatte. Den Politikern der Reaktion, die auf Friedrich Wilhelm III. bald einen für Preußen und Deutschland so unheilvollen Einfluß erlangten, war J. Schulze, wie schon bemerkt, verdächtig und verhaßt. Ihnen schien die ganze geistige Welt, worin er wurzelte, aus der Revolution zu stammen und zur Revolution zu führen. Nicht ohne Grund blickten sie auf die deutschen Universitäten als den Herd des Übels: ist die Freiheit des Denkens der Ausgangspunkt aller Spontaneität und Selbständigkeit, so werden diejenigen, denen der Freiheitsdrang als das Erbübel der menschlichen Natur erscheint, in Deutschland keine frühere Sorge haben können, als die Universitäten unschädlich zu machen. Es ist

bekannt, wie den Männern, die sich um METTERNICHS Namen sammelten, seit den Tagen von Karlsbad dies gelang. Die deutschen Universitäten wurden unter Polizeiaufsicht gestellt. Der bekannteste unter den Demagogenverfolgern, der Direktor des Polizeiministeriums v. KAMPTZ, wurde 1824 zugleich zum Direktor der Unterrichtsabteilung im Ministerium ALTENSTEINS gemacht und blieb darin bis 1832. Jede freiere Regung wurde als Symptom revolutionärer Neigungen behandelt; selbst eine patriotische Erinnerungsfeier an die Freiheitskriege konnte, wie man bei PRUTZ (S. 94) nachlesen möge, verdächtig machen. Wieder mit Recht, nämlich vom Standpunkt METTERNICHS; aber daß die Regierung des Königs von Preußen, noch nicht zehn Jahre nach der Erhebung, sich auf diesen Standpunkt zu stellen vermochte, das bleibt doch eine über die Maaßen schmerzliche Erinnerung. Und noch ein Zug, womit die Regierung Friedrich Wilhelms III. sich selbst charakterisiert: im Jahre 1824 wurde FICHTES Reden an die deutsche Nation die Druckerlaubnis in Berlin verweigert; sie mußten nach Leipzig auswandern (FICHTES Leben von s. Sohn, II, 423).

Ich habe keine Ursache, auf das Einzelne der Maßregeln einzugehen, womit der Zweck, die innerliche Unterjochung der Universitäten, erreicht werden sollte. Man findet die ganze Last von Verordnungen über die nunmehr eingerichtete polizeiliche Überwachung der Professoren und Studenten in der Sammlung von KOCH, Die preußischen Universitäten. Bei VARRENTRAPP mag man den Verlauf der Dinge in Berlin nachsehen: wie man den König mit Demagogenfurcht ängstigte, wie ALTENSTEIN lavierte und temporisierte, um das Ärgste abzuhalten. JOH. SCHULZE war dabei vor allem der Stein des Anstoßes und des Ärgernisses, schon hatte man einmal, im Jahre 1822, die Unterzeichnung einer Kabinetsordre erreicht, die seine Absetzung verfügte; doch gelang es ALTENSTEIN, die Vollziehung abzuhalten (VARRENTRAPP, S. 335). Und in den Geschichten der Universitäten Königsberg und Halle von PRUTZ und SCHRADER, oder in den Biographien von Opfern der Verfolgung, wie ARNDT und WELCKER, wie LANDFERMANN, FR. LIEBER, FR. REUTER, H. LAUBE mag man nachsehen, wie sich am lebendigen Körper die Ausführung der Verordnungen machte.[1]

Vergessen wollen wir dabei nicht: die Verfolgung hatte doch auch hier zuletzt eine andere Wirkung, als die Verfolger meinten: die deutschen Universitäten haben sich unter dem Druck innerlich erhalten und gehoben. Es ist dieselbe Erfahrung, die so oft die Kirche gemacht hat: als *ecclesia pressa* wächst sie innerlich und gewinnt die Herzen,

[1] Eine vortreffliche Geschichte der burschenschaftlichen Bewegung giebt FR. REUTER, Die Erlanger Burschenschaft 1816—1833 (Erl. 1896).

während sie unter der Gunst der weltlichen Machthaber innerlich erschlafft. Vielleicht gilt ein ähnliches Gesetz auch für die Universitäten: zu viel Gunst von oben wird ihnen gefährlicher, als einiger Druck; dieser sichtet die Geister und steigert die Innerlichkeit und die Widerstandskraft. Die Universitäten standen dem Herzen des deutschen Volkes zu keiner Zeit so nahe, als in jenen Tagen, da die sieben Göttinger um ihres Eides willen vertrieben wurden und viele redliche und ausgezeichnete Männer um geringen Dank und bei schmalem Lohn der Wissenschaft dienten. Titel und Orden, glänzende Feste und tadellose Diners werden ja auch ihre Bewunderer haben; das Herz des Volkes wird dadurch nicht gewonnen, und ob der Ruhm bei Gott dadurch gemehrt wird, steht auch dahin.

Auch die Gymnasien waren, wenn auch nicht in gleichem Maße wie die Universitäten, Gegenstand des Argwohns und der politischen Maßregelung. Ihr Glück war, daß der Hauptgegenstand ihres Unterrichts, das Altertum, einigermaßen neutraler Boden war. Dass sie doch auch unter Polizeiaufsicht standen, zeigt z. B. die Einführung der Konduitenlisten seit 1819, oder eine Verfügung aus dem Ministerium des Innern und der Polizei vom 25. Mai 1824 „über die Verletzung der Pflichten gegen den Staat“. Es wird hier als unabänderlicher Grundsatz, von dem bei Anstellungen auszugehen sei, ausgesprochen: „daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern daß letzterer auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, Treue und des Gehorsams am Landesherrn und Staate (so!) zu erwecken und befestigen.“ Die Provinzialbehörden sind angewiesen, „daß sie auch die bereits angestellten Lehrer in dieser Rücksicht auf das strengste kontrollieren und, bei eigener Verantwortlichkeit der einzelnen Mitglieder, sich ergebende Spuren entgegengesetzter Richtungen und Äußerungen nicht allein dem Kultusministerium, sondern auch gleichzeitig der königlichen Regierung als Provinzial-Polizeibehörde sofort anzeigen“. Bemerkenswert ist auch die Verfügung des Kultusministeriums an die Provinzial-Schulkollegien vom 16. März 1833 (Neigebaur, 299), worin wiederholt „gründliche Vorsicht“ bei Anstellung junger Lehrer, namentlich auch in politischer Hinsicht, dringend zur Pflicht gemacht und hinzugefügt wird: „Das Probejahr giebt dem Provinzial-Schulkollegium eine sichere und schickliche Gelegenheit, die Kandidaten vor ihrer Anstellung auch in Hinsicht ihrer sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise und insbesondere ihrer politischen Grund-

sätze genauer kennen zu lernen, und das Ministerium hegt zu dem Provinzial-Schulkollegium das wohlgegründete Vertrauen, daß dasselbe diese Gelegenheit sorgfältig benutzen werde.“ Zugleich wird die Pflicht eingeschärft, auch die angestellten Lehrer in dieser Rücksicht auf das strengste zu überwachen und jede Spur von mangelhafter Gesinnung sofort anzuzeigen.

Wie in der Instruktion von 1824 befohlen wird, in den Schülern korrekte politische Gesinnungen zu erzeugen, so giebt in einer andern Verfügung, vom 28. Mai 1826, der Kultusminister den Lehrern auf, korrekte religiöse Ansichten den Schülern beizubringen. Vor allem, heißt es hier, „muß der Lehrer bei dem Religionsunterricht nicht aus den Augen verlieren, daß es dem Staat darum zu thun ist, in den Mitgliedern seiner Schulen wahre Christen zu erziehen, daß also auch nicht auf eine bloß in der Luft schwebende, alles tieferen Grundes beraubte sogenannte Moralität, sondern auf eine gottesfürchtige sittliche Gesinnung, welche auf dem Glauben an Jesum Christum und der wohlbegründeten Erkenntnis der christlichen Heilswahrheiten beruht, hingearbeitet werden muß“. „In Hinsicht der zu gebrauchenden Lehrbücher ist zu bemerken, daß diejenigen, die den Lehrbegriff der evangelischen Kirche am bestimmtesten ausdrücken, die Moral auf die Religion gründen, und den lebendigen Glauben an Jesum Christum und die durch ihn offenbarten Heilswahrheiten als das Wesentliche in der Religion darstellen, den Vorzug vor den übrigen verdienen, und daß von jetzt ab kein Lehrbuch ohne vorherige Genehmigung des Ministeriums eingeführt werden darf.“ In der bei Neigebaur mitgeteilten Verfügung[1] an das Konsistorium in Danzig (4. Juni 1828) folgt dann noch die Bemerkung, „wie es hinsichtlich des Lehrbuchs von Niemeyer, welches dort mehrfach zu Grunde gelegt wird, wünschenswert ist, daß der desselben sich bedienende Lehrer durch seinen religiösen und wissenschaftlichen Geist dasjenige zu ersetzen wisse, was dem gedachten Lehrbuch in diesen beiden Beziehungen abgeht.“ Der vortreffliche, als Pädagog und als Lehrer der Universität Halle in hohem Ansehen stehende Niemeyer lebte noch, als er durch diesen Erlaß Altensteins zu den Toten geworfen wurde. Er starb bald darauf, am 7. Juli 1828. Vor 20 Jahren hatte man ihn für die Stellung zu gewinnen gesucht, die dann W. v. Humboldt als Leiter des preußischen Unterrichtswesens einnahm. Was aber die in der Luft schwebende „sogenannte Moralität“ anlangt, so ist das natürlich keine andere als die kantische Moral.

[1] Ich citiere nach Wiese, Ges. u. Verordn., 2. Aufl., I, 60f., wo diese Verfügung als im wesentlichen noch gültig abgedruckt ist.

Wie weit hatte sich in wenig Jahren die Unterrichtsverwaltung von ihrem Ausgangspunkt, von Fichte und Schleiermacher und Humboldt entfernt! Und wie trübselig sind die Erfolge dieser Versuche, von Staats wegen Lehrer und Schüler zu gläubigen Christen zu machen, gewesen. Eben war den Gebildeten durch Kant und Schleiermacher das Verständnis für religiöse Dinge wieder eröffnet worden. Da tappte der Staat herzu und trat mit seinen plumpen Füßen die eben aufkeimenden Pflänzchen nieder. Ob es in der politischen Welt jemals zu der Erkenntnis kommen wird, daß der Staat für die Religion nichts thun kann, wenigstens nicht für eine Religion wie die christliche, zu deren innerstem Wesen der Gegensatz gegen die Welt und das ganze Weltwesen gehört, wo mit den Waffen der Gewalt und der List um die Dinge dieser Welt gekämpft wird? —

Ich lasse nun eine Übersicht über die lange Reihe von Verordnungen folgen, wodurch der Gymnasialkursus und die Lehrerbildung reguliert wurden; die Prüfungsordnungen vom Jahre 1831 und 1834 und der Normalplan vom Jahre 1837 bilden den Abschluß. Die Selbständigkeit in der Gestaltung des Lehrplanes, welche die einzelnen Lehranstalten bisher besessen hatten, ging damit zu Ende. An die Stelle der Willkür und der individuellen Neigung war die Regel und das Gesetz getreten, über dessen Innehaltung die jederzeit nahen Provinzialschulkollegien wachten. — Auf das Realschulwesen und seine Entwickelung in dieser Zeit will ich dabei nicht eingehen, ich werde davon weiter unten im Zusammenhang handeln.

Die erste Fürsorge der Verwaltung galt der l a t e i n i s c h e n Sprache. In der Blütezeit des Neuhumanismus war vielfach eine Neigung hervorgetreten, sie hinter die griechische zurückzusetzen. Auch Schulze hatte noch in Hanau den altsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen beginnen wollen und ihm 56 Stunden (gegen 68 lateinische) im ganzen Kursus zugedacht (Varrentrapp, 133). Jetzt wurde die Wichtigkeit des Lateinischen wieder stark betont; anfangs der 20er Jahre wurde den philologischen Seminaren eingeschärft, auf Übungen im Lateinschreiben Gewicht zu legen; an die juristischen und medizinischen Fakultäten ergingen Mahnungen, lateinische Vorlesungen, wenigstens eine im Semester, zu halten; gleichzeitig wurden die Examinatoren in der medizinischen und juristischen Staatsprüfung angewiesen, auf die Geläufigkeit im Lateinsprechen zu achten. Die Mahnungen sind mehrfach wiederholt worden (Koch, Preuß. Univers., II, 1, 180 ff.). In demselben Sinn wurde auf die Schulen eingewirkt. Ein Lehrplan, den Kirchner für das Gymnasium zu Stralsund entworfen hatte, wird in der Neigebaurschen Sammlung (S. 79 ff.) mitgeteilt und erhält

dadurch eine Art offiziösen Charakters. Er bezeichnet wieder das Lateinische als Hauptlektion und Basis der ganzen gelehrten Schulbildung. Die ihm gewidmete Stundenzahl steigt von acht in VI und V auf zehn in den drei mittleren und elf in der obersten Klasse, während für das Griechische in IV und II nur vier, in III und I sechs Stunden angesetzt sind. In den unteren Klassen werden wieder fleißig Vokabeln und Phrasen gelernt, in den oberen Aufsätze geschrieben und in lateinischer Sprache interpretiert, „zur Übung im gewählten und fertigen Lateinsprechen“.

Allerdings war dabei gar nicht die Meinung, nun etwa im Griechischen nachzulassen. Die Forderungen der Prüfungsordnung von 1812, die Wolf so herbe kritisiert hatte, wurden ausdrücklich aufrecht erhalten. Nicht minder wurde der hergebrachten Gewohnheit, auf Verlangen vom Griechischen zu dispensieren, entgegengetreten. Schulze wollte eigentlich Dispensationen unter keinen Umständen zulassen; seine Ansicht war: wer nicht Griechisch lernen will, gehört nicht auf das Gymnasium, sondern auf eine Bürgerschule; und gerade durch die Versagung der Dispensation glaubte er einen Druck zur Errichtung von Bürgerschulen neben den Gymnasien ausüben zu können. Doch drang er mit seiner Auffassung nicht ganz durch; der Widerstand der Wirklichkeit war zu stark. Alte Gewohnheit stand der Forderung entgegen; auch konnten Bürgerschulen nicht improvisiert werden. Von den rheinischen Konsistorien wurde die Einheitsschule mit Dispensation der Nichtstudierenden grundsätzlich vertreten, besonders von dem Schulrat Grashof in Köln. Auch im Ministerium wurde nicht von allen dem Griechischen gleiche Bedeutung beigelegt; v. Kamptz und die Hofpartei standen der Anspannung der Forderungen an die humanistische Bildung überhaupt mit geteilten Gefühlen gegenüber. So blieb es dabei, daß die Dispensationen nach Möglichkeit beschränkt wurden; sie sollten nur von der Provinzialschulbehörde, nach Gutachten der Direktoren, erteilt werden und die Dispensierten sollten zwar nicht von der Maturitätsprüfung überhaupt, wohl aber von der Note I ausgeschlossen sein, auch der Mangel „an der zum fruchtbaren Universitätsbesuch nötigen Bildung“ im Zeugnis bemerkt werden (Varrentrapp, 362; die Verfügungen bei Neigebaur). Durch spätere Verfügungen des Ministeriums des Innern von 1834 und 1837 wurde ausgesprochen, daß künftige Feldmesser oder Baumeister, wenn sie ein Gymnasium besuchten, keineswegs vom Griechischen dispensiert werden dürften. Die ostpreußische Regierung hatte die Meinung kundgegeben, „daß dem praktischen Baumeister aus der Kenntnis des Griechischen kein erheblicher Nutzen erwachse“. Sie wurde darüber belehrt,

daß dies nur gelten könne, sofern man an einen Baumeister denke, „der sich wenig über die Forderungen erhebt, die man heutzutage an einen Bauhandwerker zu machen berechtigt ist. Für das Studium der Bauwerke des klassischen Altertums und das Verstehen der dabei vorkommenden Ausdrücke dürften Kenntnisse der griechischen Sprache nicht weniger von Nutzen sein, als die der lateinischen“ (Rönne, Preuß. Unterrichtswesen, II, 216 f.).

Im Jahre 1825 wurde die Privatlektüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller durch Zirkularreskript reguliert. Am Gymnasium zu Danzig hatte Meineke, wie er in einem Programm berichtete, einen Cyklus der Privatlektüre entworfen, um dadurch 1) die Selbstthätigkeit der Schüler zu wecken, 2) eine möglichst umfassende Bekanntschaft mit den vorzüglichsten Erscheinungen der klassischen Litteratur den Schülern mitzugeben. Die Privatlektüre soll sich an die Klassenlektüre so anschließen, daß wesentlich die in der Schule nicht zu bewältigenden Stücke der Schulautoren von den Schülern zu Hause gelesen werden. Ein genau ausgeführtes Schema bezeichnet sowohl diejenigen Schriftsteller und Abschnitte, welche auf jeder Stufe des Unterrichts in der Klasse gelesen werden, als diejenigen, welche der kontrollierten Privatlektüre überlassen bleiben. Die Ordinarien der drei oberen Klassen müssen es sich zur angelegentlichsten Pflicht machen, Anleitung hierzu zu geben und besonders dahin zu sehen, „daß die Schüler jede Schwierigkeit, deren Lösung ihre Kräfte übersteigt, sich sorgfältig anmerken, und alles, was ihnen in sprachlicher oder sachlicher Hinsicht als merkwürdig auffällt, in wohlgeordnete Adversarien eintragen. Überdies liegt dem Ordinarius ob, in III nach jedem Monat, in II und I nach jedem Vierteljahr sich von dem Gelesenen Rechenschaft geben zu lassen und die gebliebenen Schwierigkeiten zu beseitigen,“ wozu bei zahlreichen Klassen außerordentliche Stunden notwendig sein werden. Die Klassenlektüre umfaßt in den beiden Jahren der Prima: im Griechischen: Ilias XIII—XXIV, vier Stücke von Sophokles und Aeschylus, Thucydides I und II, Demosthenes de Corona, Platons Phaedon; im Lateinischen: den ganzen Horaz (mit Weglassung einiger Epoden und Satiren), Cicero *de nat. deorum* und *de divin.*, Tacitus Annalen ganz. Die Privatlektion umfaßt: acht Stücke des Euripides, Ciceros Offizien und Tuskulanen. — Die Sache erschien „dem Ministerio sehr zweckmäßig“; und nun erging ein Gebot, mit Anschluß des Danziger Schemas, an die Provinzialbehörden, „die Direktoren und Lehrer anzuweisen, hinsichtlich der Privatlektüre ihrer Schüler in den zwei oder drei oberen Klassen eine ähnliche Einrichtung zu treffen, und das Angeordnete durch das nächste Schulprogramm

zur öffentlichen Kenntnis zu bringen“ (NEIGEBAUR, 135). Als ob, was unter MEINEKE in Danzig möglich war, nun überall durchführbar sein müßte oder ratsam wäre!

Ein ähnliches Gebot erging ein paar Jahre nachher (Circularverf. vom 11. Jan. 1829, NEIGEBAUR, 154) über die deutsche Lektüre. Es wird eine Verfügung des Posener Provinzial-Schulkollegiums zur Kenntnisnahme und Beachtung mitgeteilt; besonders mit der Stelle, welche die Anleitung der Schüler zu eigenen freien Vorträgen betrifft, erklärt sich das Ministerium ganz einverstanden und fordert sämtliche Provinzial-Schulkollegien auf, „mittelst einer motivierten Verfügung anzuordnen, daß auch in den Gymnasien seines Bezirks die Schüler in einem gehörigen Stufengang zu einem angemessenen mündlichen Vortrag angeleitet werden“. In der Posener Verordnung nun heißt es, nachdem über Form und Stoff dieser Vorträge gehandelt ist, weiter: „Diese Vorträge können die Lehrer auch benutzen, um die Privatlektüre der Schüler zu leiten, und sie zu nötigen, sich an aufmerksames und nachdenkliches Lesen zu gewöhnen.“ „Bei dieser Veranlassung beauftragen wir Sie, sämtlichen Schülern anzubefehlen, daß sie ein Verzeichnis aller der Bücher anlegen, welche sie sowohl aus der Schulbibliothek als sonst gelesen haben. Dieses Verzeichnis sollen sie, so oft einer ihrer Lehrer es verlangt, in der Regel aber dem Lehrer der polnischen oder deutschen Sprache und dem Klassenordinarius in den ersten 14 Tagen jedes Vierteljahrs zur Kenntnisnahme vorlegen.“ Bei der Meldung zur Abiturientenprüfung ist dem Lebenslauf „das Verzeichnis aller von ihnen gelesenen Bücher“ beizulegen.

Also, denn darauf kommt ja wohl die Sache hinaus, der junge Mensch soll, bis zum Abiturientenexamen, also vielleicht bis zum 22. Jahr, nichts lesen, weder in der Schule noch zu Hause, als was geboten und kontrolliert wird. Zu was für erlogenen Angaben, und andererseits, zu was für Defraudationen werden solche Gebote Veranlassung gegeben haben! Jede Empfindung für das, was geboten und was nicht geboten werden kann, ist hier offenbar verschwunden.

Durch Verfügung vom 26. Mai 1825 wurde, wesentlich auf HEGELS Veranlassung (Hegels Leben von ROSENKRANZ, S. 330), ein Unterricht in der philosophischen Propädeutik zwar nicht bindend angeordnet, aber zu seiner Aufnahme aufgefordert, wo immer es möglich scheine. Die Aufgabe wird so bestimmt: „die Schüler mittels praktischer Übungen zu gewöhnen, mit förmlichen Gedanken umzugehen und sie bis zu dem Punkt zu führen, auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie reif zu erachten seien.“ Empirische Psychologie und Logik bilden den Inhalt; die Kantischen Kategorien als Stammbegriffe des

Verstandes können sich anschließen und endlich mag die Erwähnung der Antinomien „eine wenigstens negative und formelle Aussicht auf die Vernunft und die Ideen“ eröffnen.

In dem vorhergehenden Jahre war den Konsistorien, Prüfungskommissionen und Universitäten zur Pflicht gemacht worden, die Studierenden, welche sich dem Lehrfach widmen wollen, zu philosophischen und theologischen Studien anzuhalten. „Das Ministerium hat mit Mißfallen bemerkt, daß jene Studierenden auf einigen Universitäten mit einer nicht zu billigenden Einseitigkeit fast ausschließlich nur philologische Studien betreiben und das Studium nicht nur der Philosophie, sondern auch das der für jeden Gymnasiallehrer unentbehrlichen theologischen und historischen Disziplinen fast gänzlich vernachlässigen.“ Diese Einschränkung zu verhindern, wird die Prüfung auf Logik, Metaphysik, Psychologie, Geschichte der Philosophie und Geschichte ausgedehnt.[1] — Hat der Kandidat der Prüfungskommission seine philosophischen, philologischen, historischen und mathematischen Kenntnisse sowie sein Lehrgeschick nachgewiesen, so soll ihn, wenn er sich um ein Lehramt bewirbt, das Konsistorium „noch nachträglich in der Theologie und namentlich in der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, in der Exegese des alten und neuen Testaments und in der Kirchengeschichte von einem geeigneten Mitglied prüfen und ihm über das Ergebnis ein Zeugnis ausstellen lassen. Bei Besetzung von Lehr- und besonders Direktorstellen soll auf die gründliche theologische Bildung besonderes Gewicht gelegt werden.“

Damit aber der Kandidat bei der Wahl der Philosophie nicht ohne Anweisung sei, waren schon in einem Zirkularreskript vom 21. August 1824 die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen aufgefordert worden, „auf die Gründlichkeit und den inneren Gehalt der Philosophie und ihres Studiums strenge Rücksicht zu nehmen, damit die oberflächlichen und seichten Philosophismen endlich einem gründlichen Studium der Philosophie weichen und die akademische Jugend, anstatt durch jene Afterphilosophie verwirrt und dunkler gemacht zu werden, durch gründlichen Unterricht im echtphilosophischen Geist zur klaren, richtigen und gründlichen Anwendung ihrer Geisteskräfte geleitet werde“. Wo diese „gründliche“ Philosophie zu suchen sei, darüber wird kein Kandidat,

[1] Daß Hegel nicht der Meinung war, man dürfe durch Aufmunterungen von dieser Art dem philosophischen Trieb nicht zu Hilfe kommen, geht auch aus einer Äußerung in einem Brief an Paulus hervor: er bedauert, daß in Heidelberg „das vortreffliche Gesetz der bayerischen Universitäten, welches das Hören philosophischer Vorlesungen zur Pflicht macht,“ nicht gelte (Paulus' Leben von v. Reichlin-Meldegg, II, 232).

der Augen hatte zu sehen, im Zweifel gewesen sein. Aber eine der Prüfungskommissionen hatte einen Zweifel: sie bemerkte, daß „kein Gesetz existiere, auch wohl nicht existieren könne, welchem zufolge nur ein philosophisches System von der akademischen Jugend studiert werden solle“. — Das Ministerium fand diese Bemerkung „an sich richtig, aber zugleich so trivial, daß sie auf sich beruhen könne“ (in einem Schreiben an die Prüfungskommissionen vom 13. August 1825).

Auf die Regulierung der übrigen Unterrichtsgegenstände, der Geschichte und Geographie, der Mathematik, des Französischen, des Hebräischen, das für alle Kandidaten des Schulamts durch Verfügung vom Jahre 1823 obligatorisch gemacht wurde, gehe ich nicht ein: ich bemerke nur, daß die Lehrpläne in der Mathematik, die durch Aufnahme in die NEIGEBAURsche Sammlung als von der Schulverwaltung gebilligte und zur Nachahmung empfohlene charakterisiert sind, ein sehr stattliches mathematisches Pensum aufweisen. Der Stralsunder Lehrplan von 1822 weist für I auf: Anfangsgründe der Kombinationslehre, binomischen Lehrsatz, kubische und höhere Gleichungen, Funktionenlehre, sphärische Trigonometrie, Projektionslehre, Kegelschnitte nach geometrischer Methode mit Vergleichung der analytischen. Ähnlich der Lehrplan des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Berlin (Direktor SPILLEKE) vom Jahre 1823, nur daß hier auch die Elemente der Differential- und Integralrechnung ausdrücklich erwähnt werden. Auch wird hinzugefügt, daß es unerläßliche Pflicht des Lehrers sei, nicht allein darauf zu sehen, daß die Schüler das in der Schule durchgegangene zu Hause ausarbeiten, sondern auch durch fortlaufende häusliche Aufgaben ihre Kombinationsgabe zu üben.

Endlich noch eine Bemerkung über die Disziplin. Schon durch Reskript an die Oberpräsidenten vom 30. Oktober 1819 (NEIGEBAUR, 74) war diesen auf das Dringendste zur Pflicht gemacht worden, mit Hinsicht auf die neuesten Zeitereignisse — es war nach Karlsbad — „allen Mängeln und ganz vorzüglich jeden Keim der Entartung und des Verderbens zeitig und nachdrücklich entgegenzuarbeiten“. Gründlichkeit und Ernst des Unterrichts, der allen Dünkel niederschlägt und dem höchst schädlichen Schwärmen und unklaren Gefühlen entgegenwirkt, ist das Erste. „Dazu muß sich eine strenge Disziplin gesellen; jede Unregelmäßigkeit, Unfolgsamkeit und Pflichtvernachlässigung muß nachdrücklieh gerügt, jede dünkelhafte Anmaßung sogleich bei ihrem ersten Hervortreten zurückgewiesen werden, vorzüglich aber jeder Ungehorsam gegen die Lehrer und jede Hintansetzung der ihnen gebührenden Ehrfurcht aufs schärfste gestraft werden.“ Dabei ist „alles unnötige Räsonnieren und Diskutieren mit der Jugend zu vermeiden,

damit sie früh lerne, ohne Widerrede den vorgeschriebenen Gesetzen zu folgen, sich willig der bestehenden Obrigkeit zu unterwerfen und die bürgerliche Ordnung durch die That anzuerkennen".

In Zusammenhang hiermit steht auch die Zurückführung des Klassensystems und die Einrichtung der Klassenordinariate. Sie wird seit 1820 durchgeführt, zugleich im Interesse der Einheit des Unterrichts und der Disziplin. In einem Reskript vom 7. März 1820 an das Berliner Konsistorium fordert Schulze, um „der verderblichen Zerstückelung eines Lehrgegenstandes in einer Klasse unter zu viele Lehrer" zu wehren, daß der Unterricht im Lateinischen in den drei unteren Klassen stets in einer Hand sein solle, in den drei oberen höchstens unter zwei Lehrer geteilt werden dürfe; ebenso müsse das Deutsche in einer Hand liegen; das Lateinische müsse wenn möglich mit dem Griechischen, oder auch mit dem Deutschen von demselben Lehrer gelehrt werden. Bei den Versetzungen sei auf alle Gegenstände des Unterrichts zu achten, um die Schüler zu nötigen, mehr als bisher vielfach der Fall gewesen, auf alle einen gleichmäßigen Fleiß zu wenden (Varrentrapp, 386ff.). Daneben wird die Notwendigkeit der Klassenordinariate für die Disziplin betont. Eine Instruktion des Kölnischen Konsistoriums für die Klassenordinarien vom 26. Februar 1824 (bei Rönne, II, 94; eine ähnliche für Westfalen 1827 bei Neigebaur, 52) beginnt: „Die Zeitverhältnisse erfordern mehr als je eine strenge Disziplin in den Schulen, um den Geist einer zügellosen Freiheit und Frechheit von der heranwachsenden Jugend abzuhalten und sie früh an Gehorsam und Unterwerfung unter die Gesetze zu gewöhnen. Je genauere Aufsicht dieser Zweck erfordert, und je mehr sich diese Aufsicht auch auf das Treiben außer der Schule erstrecken muß, je weniger kann sie von dem Direktor allein ausgehen." „Daher ist bereits an den meisten Gymnasien die Anordnung der Klassenordinarien eingeführt, von denen jeder den Einheitspunkt der Disziplin für eine Klasse bildet." Nachdem dann die Erwartung ausgesprochen ist, daß der Klassenordinarius sich überall „als den väterlichen Freund des von ihm Beaufsichtigten betrachte und sein Vertrauen zu gewinnen suche," wird ihm nun seine Aufgabe spezialisiert: er hat Schulbesuch und Bücherführung zu kontrollieren, die sittliche und religiöse Führung und den Kirchenbesuch zu beaufsichtigen, insonderheit die Schüler, deren Eltern nicht am Ort wohnen, „in ihren Wohnungen zu besuchen und die daselbst oft gefährdete Sittlichkeit derselben wahrzunehmen," „auch auf geeignetem Wege Erkundigungen einzuziehen, ob die Schüler unter sich oder mit anderen jungen Leuten Verbindungen und Zusammenkünfte, sei es in Privathäusern oder öffentlichen Orten, halten, dem Zweck

derselben nachzuforschen und wo er dergleichen entdeckt, dem Direktor anzuzeigen, der die erforderlichen durchgreifenden Maßregeln nehmen wird"; endlich ist, „um dieser Anordnung der Klassenordinarien um so mehr Sicherheit und Dauer und Zusammenhang zu geben, auch ein vollständiges Urteil über jeden einzelnen Schüler noch dann auffinden zu können, wenn er die Schule verlassen hat, überall die Einrichtung zu treffen, daß bei der Aufnahme eines neuen Schülers sogleich ein Lebenslauf desselben auf einem besonderen Bogen angelegt und vom Klassenordinarius geführt und bei der Versetzung dem Nachfolger übergeben werde. Beim Abgang des Schülers wird dieser Lebenslauf geschlossen und in das Archiv niedergelegt". Also eine geheime Konduitenliste über den Schüler von dem ersten Tage an, wo sein Fuß die Schule betritt; sie begleitet ihn dann, wenn er den Staatsdienst einschlägt, sein Leben lang; der Direktor führt über die Lehrer, der Schulrat über die Direktoren ebensolche Listen. — Ob bei eifriger Wahrnehmung aller dieser Inspektionspflichten das gewünschte Verhältnis des Lehrers zum Schüler, das Verhältnis „des väterlichen Freundes", sich immer hat festhalten lassen? Ich möchte es bezweifeln; und wie peinlich mag die Sache manchem Lehrer und Direktor gewesen sein!

Über das Klassensystem, das unter solchen Umständen zurückgeführt wurde, spricht sich ein *Promemoria* des Ministeriums vom Jahre 1831 aus. In einer Petition des schlesischen Landtags war neben anderen Punkten auch darauf angetragen worden, „das Klassensystem abzuschaffen und in jeder Wissenschaft certieren zu lassen," augenscheinlich in der Absicht, das Übergewicht des altsprachlichen Unterrichts zu brechen, denn darauf gehen die übrigen Punkte. In der Denkschrift (bei Rönne, II, 139 ff.) wird für das Klassensystem geltend gemacht: es sichert ein möglichst gleichmäßiges Fortschreiten in allen Fächern, es bringe Lehrer und Schüler in ein näheres Verhältnis, was auf Ordnung und Disziplin günstig wirke, und als drittes wird ein andermal hinzugefügt, es mache es möglich, daß die verwandten Fächer, indem sie in der Hand des Ordinarius vereinigt seien, auch in innere Beziehung zu einander gesetzt würden. Ohne Zweifel, sehr gewichtige Gründe. Und doch hatten auch die Reformer im 18. Jahrhundert einen guten Grund, als sie das alte, seit dem Mittelalter herrschende Klassensystem durchbrachen und den Schüler in den verschiedenen Fächern in verschiedene Abteilungen setzten: sie wollten den verschiedenen Anlagen gerecht werden und jedem möglich machen, in dem Fach, wohin Begabung und Neigung ihn zögen, schneller vorwärts zu kommen, als der Durchschnitt. Heyne und Wolf, Gedike und

MEIEROTTO sind noch einig in der Anerkennung der Vorzüglichkeit des Fachsystems. In der That, dem Klassensystem hängt die Tendenz zur Egalisierung an; verhütet es Zurückbleiben in einem Fach, so hindert es auch das Voraneilen. Es begünstigt die Gleichmäßigkeit und Allseitigkeit der Bildung oder — die Mittelmäßigkeit. Wobei es denn immerhin so sein wird, daß die Vorteile dort größer und gewichtiger sind als die Nachteile.[1]

So war durch eine lange Reihe von Verfügungen, die sich um die Jahre 1824—1826 sammeln, der Gymnasialkursus in Preußen in allen Stücken genau geregelt. Fachmännisch gebildete Provinzialschulräte, die meist aus der Schule selbst hervorgegangen waren, überwachten den regelmäßigen Gang und übten namentlich durch die Abiturientenprüfungen auf die Zielleistungen und auf den Unterrichtsgang entscheidenden Einfluß. Das große Problem, ein regelmäßig und sicher wirkendes Gelehrtenschulwesen herzustellen, das alljährlich die erforderliche Zahl wohl vorbereiteter, zu jedem wissenschaftlichen Studium gleich geschickter Abiturienten auf die Universität liefere, schien nunmehr gelöst.

Da, als alles in bestem Gange war, wurden die ersten mißtönenden Stimmen laut; es erhob sich ein bisher unerhörter Vorwurf gegen das Gymnasium: es werde auf ihm zu viel gelehrt und gelernt. Es ist die Überbürdungsklage, die gegen Ende der 20er Jahre zum erstenmal gehört wurde, sie ist seitdem nie wieder ganz verstummt. In den Kreisen, in denen der überlieferte althumanistische Schulbetrieb durch den Umschwung der Zeiten zu neuem Leben und Ansehen gekommen war, hatte der Druck des neuen encyklopädischen Universalismus, der im preußischen Schulregiment herrschte, schon längst Verstimmung und Mißmut hervorgerufen. So vor allem in dem Kreis der alten Pförtner. FRIEDRICH THIERSCH, der uns schon früher als Schüler Schulpfortas begegnet ist und uns später als Anpflanzer des Fürstenschüler-Humanismus in Bayern wieder begegnen wird, brachte den lang verhaltenen Unmut zum Ausdruck. SCHULZE gab selbst den Anstoß dazu; er hatte in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik, dem Organ HEGELS und seiner Schule, den ersten Band von THIERSCHS Werk „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“ (1826) einer im ganzen zwar wohlwollenden, aber im einzelnen zurechtweisenden Beurteilung unterzogen. Dem von THIERSCH aufgestellten Lehrplan hatte SCHULZE zum Vorwurf gemacht, daß er zu einseitig

[1] Eine leidenschaftliche Anklage des Klassensystems giebt ein Art. des Janus, Jahrg. 1845, I, 633ff.; worauf ein Art. von BONNELL im ersten Jahrgang der Zeitschr. für das Gymn.-Wesen (1847) eine Erwiderung bringt.

die klassische Bildung betone und mehrere zur allgemeinen Bildung unentbehrliche Dinge übergehe oder hintansetze, wogegen der preußische Lehrplan alle zu einer allseitigen und harmonischen Ausbildung der geistigen Kräfte notwendigen Kenntnisse und Übungen gleichmäßig zur Anerkennung bringe. Thiersch, der Inhalt und Ton der Anzeige als eine Beleidigung empfand — man sehe einen Brief an seinen alten Lehrer von Schulpforta, Lange (Leben, I, 334) — sprach nun im dritten Band seines Werkes das Urteil jener Kreise über die neue preußische Lehrweisheit herb und schneidend aus: durch gleichmäßige Steigerung des klassischen und des realistischen Unterrichts bringe sie Überladung und Überspannung hervor und erdrücke die freie freudige Thätigkeit, die Grundbedingung aller wahren Bildung. — Es ist die Rede, die nachher in vielstimmigem Chor von mittel- und süddeutschen Pädagogen wiederholt wird; ich komme darauf zurück.

Aber auch in Preußen hatten ähnliche Stimmen begonnen sich vernehmen zu lassen. Friedrich v. Raumer, der bekannte Historiker an der Berliner Universität, hatte in einem Schriftchen über die preußische Städteordnung (1828) Gelegenheit genommen, sich auch über die neuen Gymnasien zu äußern. Er mißbilligt, daß die Gelehrtenschule, die thatsächlich nicht bloß von künftigen Gelehrten, sondern auch von solchen, die bürgerlichen Berufsarten bestimmt seien, besucht würde, auf die Verschiedenheit der Bestimmung gar keine Rücksicht nehme, sondern als Grundsatz befolge, gegen die Anforderungen des Berufs sich ganz gleichgültig zu verhalten, um bloß Menschen im allgemeinen zu bilden. Diesem allgemeinen Menschen, kahl, wie des Diogenes' gerupftes Huhn, würden dann, angeblich zu lebenslänglichem Schmuck, einige lateinische und griechische Federn in seine deutsche Haut eingedreht. „Überzeugt, daß Eines sich nicht für alle schicke, erlaubte und billigte man sonst, wenn ein Schüler nach Maßgabe seiner Anlagen und seines künftigen Berufs, einem oder dem anderen Gegenstande mit besonderem Eifer oblag; jetzt dagegen heißt es: alles ist für jeden gleich wichtig und kein Fortschritt in eine höhere Klasse erlaubt, so lange nicht das Wissen in allen Gegenständen gleichmäßig gewachsen ist. Diese Mechanik, vom Standpunkt untergeordneter, negativer Abstraktion für die höchste Weisheit ausgegeben, ertötet in Wahrheit Lust, Liebe, Geist, Individualität und verschafft in der Regel denjenigen das höchste Lob, die sich zu allen Gegenständen des menschlichen Wissens gleichmäßig verhalten, d. h. den geborenen Philistern. Beharrt man fernerhin bei diesen pedantischen Grundsätzen, so wird die Spaltung zwischen dem, was die Zeit gebieterisch verlangt und dem, was die Schule leistet, täglich wachsen und dann in übertriebenem

Eifer die klassische Bildung vielleicht auch da verworfen werden, wo sie in der That unentbehrlich ist.“ (S. 42 ff.)

Raumer schickte das Büchlein auch an den Minister. Im Ministerium liebte man es aber durchaus nicht, tadelnde Stimmen zu hören. Raumer erhielt eine Rüge wegen seines oberflächlichen und unwürdigen Absprechens in Sachen des Schulwesens. In einer Eingabe rechtfertigte er sein Urteil gegen den Vorwurf der Oberflächlichkeit: er wies darauf hin, daß er sehr lange mit dem Schulwesen amtlich zu thun gehabt habe, als vortragender Rat, als Direktor der wissenschaftlichen Deputation, als Professor und Examinator; daß auch sein Urteil gar nicht vereinzelt dastehe, sondern von sehr vielen Schulmännern geteilt werde, die er jedoch mit Namen nicht nennen wolle, um keinem das Mißfallen des Ministeriums zuzuziehen. Hierauf erhielt er folgende Antwort. „Sie haben in Ihrer Eingabe, statt Ihren Mißgriff auf bescheidene Weise zu entschuldigen, Sich so unziemlich geäußert, daß das Ministerium es nicht dabei bewenden lassen kann, Ihnen sein ernstes Mißfallen über eine so schwere Verletzung des Verhältnisses zu der Ihnen vorgesetzten Behörde zu erkennen zu geben, sondern Sie hiermit in eine Ordnungsstrafe von zehn Thalern nimmt.“ Nachdrücklichere Ahndung wird vorkommenden Falles in Aussicht gestellt.[1]

Aber der Vorwurf wollte nicht wieder zur Ruhe kommen. Auch von den Schulbehörden selbst wird er erhoben; voran geht das brandenburgische Provinzial-Schulkollegium zu Berlin. Ich gehe etwas näher auf die Sache ein; die Überbürdungsfrage ist von jetzt ab der Angelpunkt, um den sich die schulpolitische Bewegung dreht.[2]

Schon auf die Anordnung über das Privatstudium der Klassiker nach dem Meinekeschen Muster hatte das Berliner Kollegium (Referent Oberkonsistorialrat Nolte) in sehr bestimmten Ausdrücken seine Ansicht ausgesprochen, daß dadurch für Schüler und Lehrer eine unerträgliche Überbürdung herbeigeführt würde. Es heißt in einem Bericht vom 19. Juli 1825: „Wir gestehen mit der ehrerbietigen Offenheit, welche wir einem Kön. Ministerio schuldig sind, daß uns dieser Auftrag in eine nicht geringe Verlegenheit bringt. Es kann wohl niemand, welcher erwägt, daß unsere Gymnasiasten in der Regel täglich sieben

[1] Fr. v. Raumer, Lebenserinnerungen u. Briefwechsel (1861), II, 111. Die Eingabe und das Strafmandat sind mitgeteilt (257 ff.).

[2] Die Akten des Kultusministeriums aus der Zeit von 1810—1840, die schon Varrentrapp benutzt hat, sind auf meine Bitte auch mir zur Verfügung gestellt worden, wofür ich auch an dieser Stelle dem Minister, Herrn Dr. Bosse, meinen ehrerbietigsten Dank abstatte. Die nachfolgenden Verhandlungen finden sich in dem Aktenfascikel U II Gen. 20, I.

öffentliche Lehrstunden haben, daß sie sich auf die meisten derselben vorbereiten, daß sie alle wiederholen, daß sie die ihnen aufgegebenen Exerzitien und Übersetzungen anfertigen und Aufsätze anderer Art machen sollen, schon nur zu sehr beschäftigt sind und mehr von ihnen verlangen vielleicht nur um den Preis ihrer beim Abgang auf die Universität oft ohnehin schon angegriffenen Gesundheit erreicht werden könnte." Wenn aber auch die Scholaren die Sache leisten könnten, „so ist doch nicht möglich, daß in Gymnasien von nun ganz gewöhnlicher Frequenz ein Lehrer die fraglichen Privatstudien von 20, 30, ja 40 und mehr jungen Leuten gewissenhaft zu leiten Zeit gewinnen könnte, da er schon übergenug hat, wenn er seine 18 bis einige 20 Lehrstunden gründlich erteilen und die ihm hieraus zuwachsenden Arbeiten genau korrigieren will". Es folgt dann eine scharfe Kritik im einzelnen, sowohl was die Quantität der von Meinekes Schülern angeblich bewältigten Lektüre anlangt, als die Auswahl der Schriftsteller; und zum Schluß die Bitte, den Lehrerkollegien, wie bisher, die Inanspruchnahme des Privatfleißes der Schüler anheim zu geben.

Die Erwiderung (Reskript vom 19. Juli) geht auf die Frage der Überbürdung nicht ein, sondern bemerkt nur, daß nur eine ähnliche Einrichtung, nicht die gleiche, wie in Danzig gefordert worden sei, daß den Schülern der I und II die erforderliche Muße für Privatlektüre verschafft werden müsse, und daß die Zweckmäßigkeit jenes Planes erst nach längerer Beobachtung richtig gewürdigt werden könne.

Eine eingehendere Erörterung der Frage der Überbürdung wurde ein paar Jahre nachher durch eine gelegentliche Bemerkung desselben Kollegiums, „daß die Gymnasiasten der Last der Lehrstunden und der häuslichen Arbeiten schier erliegen" (in einem Bericht vom 27. Mai 1828), hervorgerufen. Das Ministerium forderte in einem Reskript vom 19. Juli auf, anzuzeigen, auf welchen thatsächlichen Erfahrungen diese Bemerkung beruhe, fügt aber gleich hinzu: „die Ursache einer so nachteiligen Erscheinung muß lediglich in Übertreibungen gesucht werden, welche Direktoren oder Lehrer der Gymnasien sich erlauben und welche von dem Provinzial-Schulkollegium nicht geduldet werden sollten". Das Provinzial-Schulkollegium lud hierauf die fünf Direktoren der Berliner Gymnasien zu einer Verhandlung ein, die am 28. Oktober stattfand. Vier von ihnen (darunter Meineke und Spilleke) fanden nicht, daß eine Überbürdung stattfinde; dabei gaben sie die Zahl der öffentlichen Lehrstunden am Joachimsthal auf 34, am Grauen Kloster auf 36, am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium auf 37, am Friedrichs-Werderschen auf 38, die für den nicht ganz unbegabten Schüler notwendige häusliche

Arbeitszeit auf fünf Stunden täglich an. Köpke dagegen behauptete bestimmt, daß eine Überbürdung stattfinde, ihm seien am Kloster drei oder vier Fälle vorgekommen, „wo junge Leute lediglich an den Folgen einer zu großen Anstrengung erkrankt und gestorben wären“. Und statt fünf Stunden wollte er höchstens drei häusliche Arbeitsstunden zulassen. Die Dissentierenden betonten dagegen: „daß, so lange das Abiturientenreglement in allen seinen Anforderungen bestehe und was es als Ziel der Reife bezeichne, erreicht werden müsse, auch die wissenschaftliche Prüfungskommission hiernach ihre Forderungen bestimme, weder eine Verminderung der Zahl der Lehrstunden, noch eine Verringerung der Ansprüche an die jungen Leute thunlich sei“.

Das Provinzial-Schulkollegium erstattete hierauf am 17. November seinen Bericht (Referenten Nolte und O. Schulz). Es heißt darin: „Es erleidet bei uns keinen Zweifel, daß die Scholaren der oberen Klassen der Gymnasien zu sehr in Anspruch genommen, und daß dies nachteilig nicht allein auf ihren Körper wirkt, sondern sich auch nachmals, wenn sie in die Geschäfte treten sollen, in geistiger und gemütlicher Unkräftigkeit äußern und Frische und Fülle des Lebens sehr vermissen machen wird.“ „Es werden nach unserem Ermessen unsere jungen Leute quantitativ und qualitativ zu sehr angestrengt und in letzterem Betracht mehr noch als in ersterem. Es ist, wie man es nehmen will, ein großes Glück oder ein großes Unglück, wenn eine Nation ihre Kultur einem großen Teile nach nicht sich selbst, sondern anderen Völkern zu verdanken hat, welche schon vor tausenden von Jahren zu sein aufgehört haben, und wenn eine Autorität, der man sich nicht straflos entgegenstellen darf, sich nun einmal darin gefällt, alles nach dem Maß jener Vorzeit zu messen.“

Ist nun dies nicht anders, so sollte man aber doch das Notwendige in einer den Verhältnissen angemessenen Form thun und nicht die Erlernung der alten Sprachen auf dem Gymnasium nach der Art des philologischen Universitätsstudiums betreiben. Gehe schon die Schule auf die Feinheiten der Kritik, der Metrik u. s. w. ein, so sei die Folge, daß die Fertigkeit in der Sprache abnehme, wie dies denn im Verstehen römischer Autoren zweifellos stattgefunden habe. Auch in der Geschichte und Mathematik werde vielfach über das Zulässige hinausgegangen. Die Folge der zu ausgedehnten Belastung mit gebotener Arbeit sei das Fehlen „an eigentlicher freier und innerer Entwickelung der Schüler. Sie erhalten von außen zu viel, als daß sie in und an sich selbst bauen könnten und es verbleibt ihnen für zwei wesentliche und auf solche Entwickelung insonderheit hinwirkende Punkte, eine gehörig geleitete Lektüre der deutschen Musterschriften und die Bearbeitung

eigener deutscher Aufsätze zu wenig Zeit.“ Die Darlegung läuft aus in die Forderung: weniger Pensenarbeit, nicht mehr als 30 öffentliche Unterrichtsstunden, die fakultativen Fächer mit höchstens 6 Stunden nicht gerechnet, mehr Selbstthätigkeit, weniger Verstiegenheit des Unterrichts.

Ein Bericht des Schulrats Otto Schulz vom 20. November 1828 über den Vorschlag eines Gymnasialdirektors, Leibesübungen einzuführen als Gegengewicht gegen das Übermaß geistiger Anstrengungen, spricht mit Bestimmtheit aus: die Zahl von 34—38 Lehrstunden und täglich 5 Stunden Hausarbeit sei zu hoch, „nicht bloß weil unter solcher Anstrengung die körperliche Gesundheit leiden muß, sondern weil den jungen Leuten auch keine Zeit übrig bleibt, irgend einen Gegenstand zu treiben, zu welchem eigene Wahl sie hinführt und so alle Eigentümlichkeit der Bildung verloren gehen muß“. Besonders wird dann noch das Übermaß im Griechischen hervorgehoben; Homer und leichtere attische Prosa leicht zu verstehen, darüber dürften die Zielforderungen nicht hinausgehen. Dabei werde mehr Lust und Liebe zur Sache herauskommen, als bei dem gegenwärtigen Lehrplan, „der dem Schüler in jeder neuen Klasse neue Schwierigkeiten zu überwinden giebt und ihn nie zu dem Gefühl der bereits gewonnenen Kraft kommen läßt, so daß den meisten aus den griechischen Stunden nur die schmerzliche Erinnerung übrig bleibt, wie schwer sie ihnen geworden sind und wie wenig sie ihnen genützt haben“.

Auf diese Vorstellungen erfolgte die Antwort des Ministeriums in dem von J. Schulze in Übereinstimmung mit dem Minister abgefaßten Reskript an das Berliner Provinzial-Schulkollegium vom 29. März 1829 (bei Neigebaur, 124ff.). In etwas gereiztem Tone gehalten, lehnt es eine allgemeine Verfügung in Sachen der Überbürdung ab. Seien in einzelnen Fällen die Anforderungen an die Schüler übertrieben worden, so sei daran nicht die allgemeine Lehr- und Prüfungsordnung schuld. „Hat ein tadelnswertes Verfahren aus mißverstandenem Eifer, aus Mangel an Erfahrung oder aus anderen Gründen in den hiesigen oder den übrigen Gymnasien stattgefunden, so trifft die Schuld zuvörderst die betreffenden Lehrer und Direktoren, demnächst aber auch das kgl. Konsistorium und Provinzial-Schulkollegium, welches ebenso befugt als verpflichtet ist, alle bei dem Erziehungs- und Unterrichtswesen eingeschlichenen Mißbräuche und Mängel unverzüglich abzustellen.“ Übrigens sei das Ministerium der Ansicht, daß 32 allgemein verbindliche Lehrstunden völlig ausreichten. Was aber die häuslichen Arbeiten anlange, so sei eine allgemeine Regelung unmöglich. „Unbemerkt kann aber das Ministerium nicht lassen, daß den Schülern der oberen Klassen

wohl zugemutet werden kann, sich täglich fünf Stunden hindurch außer der Schulzeit sei es mit Lösung der ihnen in der Klasse gestellten Aufgaben, oder mit frei gewählten Arbeiten zu beschäftigen, während für die Schüler der unteren Klassen drei Stunden genügen mögen.“ Es ist dieses Reskript, worin sich die oben (S. 318) erwähnte Paraphrase des „arbeiten oder untergehen“ findet.

Damit ist die Überbürdungsangelegenheit fürs erste zur Ruhe gebracht. Wir werden sehen, wie sie einige Jahre später durch Lorinser wieder zur Verhandlung gestellt wird.

Ich muß hier eine kleine Zwischenrede einlegen. Varrentrapp hat in dem Kapitel über Schulzes Gymnasialverwaltung meiner Darstellung wiederholt mit spitzen Anmerkungen gedacht. Zu dem Vorstehenden bemerkt er, daß ich zweimal einen Satz dieses Reskripts vom 29. März 1829 als Paraphrase des Wortes „arbeiten oder untergehen“ angezogen, dabei aber den Satz in der Mitte abgebrochen und die zweite Hälfte unterschlagen habe. Da eine ähnliche Kritik auch von anderen gegen mich geübt worden ist, so halte ich es nicht für unangemessen, dem Leser an diesem Punkte die ganze Sache vorzulegen.

Auf die sehr bestimmten und detaillierten Beschwerden und Wünsche des Berliner Provinzial-Schulkollegiums erwidert das Ministerium in dem Reskript vom 29. März: 1) die Überbürdung sei nicht allgemein nachgewiesen; an den Berliner Schulen mögen besondere Verhältnisse, z. B. die Überfüllung der Klassen, besondere Übelstände entstehen lassen; das Provinzial-Schulkollegium möge „mittels (!) der betreffenden Räte häufige Revisionen veranstalten“ und — nicht etwa der Überfüllung der Klassen abhelfen, sondern: „in jedem einzelnen Falle, wo dasselbe bemerkt, daß die Schüler in den einzelnen Klassen und Lehrobjekten auf eine unzweckmäßige Weise behandelt und unterrichtet werden, einem solchen Unwesen durch die gemessensten Verfügungen begegnen“. 2) In dem Berichte sei nicht genug zwischen Schülern der unteren und der oberen Klassen unterschieden. Und hier folgt nun der von mir angeblich verstümmelte Satz: ich setze ihn hierher, so lang und holperig, wie er ist. „Während das Ministerium im allgemeinen für notwendig erachtet, daß den die Gymnasien besuchenden jungen Leuten, welche sich den gelehrten Studien und demnächst einem Beruf widmen sollen, welcher Universitätsstudien erfordert, ihr Vorhaben nicht zu leicht gemacht, daß ihnen vielmehr schon in der Schule und mittels (!) derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienst der Wissenschaft, des Staates und der Kirche gewidmeten Lebens sind,

vergegenwärtigt und sie früh an den Ernst ihres Berufs gewöhnt und zur Ertragung (statt des gedruckten: Erlangung) der mit demselben verbundenen Arbeiten gestählt werden, hieße es andererseits gegen alle Regeln einer vernünftigen Erziehung und eines verständigen Unterrichts handeln, wenn man die Schüler der unteren und der oberen Klassen nach gleichem Maßstab messen und die geistige Ausbildung und Erstärkung derselben durch überspannte und dem jedesmaligen Standpunkt ihrer Kraft nicht gehörig angepaßte Forderungen bewirken wollte." — Es folgt dann der obige Tadel, daß das Provinzial-Schulkollegium, wenn überspannte Forderungen vorgekommen seien, diesen rechtzeitig entgegenzutreten die Pflicht gehabt hätte, und die Bemerkung, daß das Ministerium drei Stunden täglicher Hausarbeit für die unteren, fünf für die oberen nicht übertrieben finden und daher auf das Verlangen des Provinzial-Schulkollegiums nicht eingehen könne: anzuordnen, „daß kein Schüler mehr zur Bearbeitung außer den Schulstunden erhalte, als er im Durchschnitt in etwa drei Stunden täglich zu fertigen imstande wäre".

Ich überlasse dem Leser das Urteil darüber, auf welcher Hälfte jenes Satzes in diesem Zusammenhang der Nachdruck beruht: ob auf der Aufforderung, 10jährige Sextaner nicht ebenso wie 20jährige Primaner zu behandeln, oder auf der ersten Hälfte, „mittels der Schule" dem Gymnasiasten schon die künftige Mühseligkeit des Berufes zu vergegenwärtigen. Ebenso mag er sich selber die Frage vorlegen und beantworten, wie es mit der Überanstrengung der Schüler bei 30 häuslichen Arbeitsstunden und 32 Schulstunden (die aber, da Hebräisch, Zeichnen und Singen nicht eingerechnet sind, für die Mehrzahl doch auf 34 Stunden und darüber stiegen) gestanden haben mag. Man male sich nur das Bild eines solchen Normalarbeitstages für einen 14- bis 16jährigen Sekundaner aus: Nehmen wir an, er steht im Winter um 7 Uhr auf, ist von 8—12 oder 1 Uhr in der Klasse, geht eiligst nach Hause, sein Mittagessen einzunehmen, um von 2—4 Uhr wieder in der Schule zu sein. Um $^1/_2$5 Uhr ist er wieder zu Hause und hat nun noch, wenn es nach Altenstein und Johannes Schulze geht, Tag für Tag fünf Stunden, schreibe fünf Stunden häuslicher Arbeit vor sich; zuerst sind die Klassenaufgaben zu machen, dann die kontrollierte Privatlektüre zu erledigen, und nun wird er sich noch irgend welche Lieblingsaufgaben eigener Wahl stellen. Ist der Elfstundentag erledigt, also etwa um 10 Uhr abends, so wird er an seine Erholung denken, ein wenig Musik treiben, ein Viertelstündchen am Familientisch plaudern, falls er es nicht vorzieht, sich ins Bett zu legen, um seiner Sorgen und Pensen auf einige Stunden zu vergessen.

Zu erinnern ist hier übrigens doch auch daran, daß derselbe Schulze, der in diesem Reskript eine Zahl von 34, 36 oder gar 38 öffentlichen und ordentlichen Schulstunden entschieden verwirft und dem vom Ministerium ausgegangenen Normallehrplan widersprechend erklärt, noch im Jahre 1816 als Schulrat in Koblenz einen Lehrplan für das dortige Gymnasium aufgestellt hatte, der eben diese Zahlen aufweist: für VI und V je 32, für IV, III, I je 34, für II 36 Stunden, wohlgemerkt ohne Anrechnung des Französischen und Hebräischen, was also, diese mit vier Stunden angesetzt, für viele Secundaner 40 Stunden wissenschaftlichen Unterrichts ergeben würde. Davon waren auf Griechisch und Lateinisch in II und I 21, auf Mathematik vier Stunden gerechnet (Varrentrapp, S. 208). Und derselbe Schulze hatte als Geh. Ober-Regierungsrat hunderte von Programmen durch die Hand gehen lassen, in denen allen die Stundenzahl angegeben war, regelmäßig erheblich über das hinausgehend, was nun auf einmal als das nur durch die Fahrlässigkeit des Provinzial-Schulkollegiums überschrittene Maximum hingestellt wird. So heißt es z. B. in dem Stralsunder Programm von 1827 (bei Neigebaur, S. 67): „Die Zahl der ordentlichen Lehrstunden ist in jeder Klasse 32, wozu aber als außerordentliche Lektionen in allen Klassen der Sing- und Zeichenunterricht, in den beiden oberen der im Hebräischen, Englischen, Französischen hinzukommt, so dass jeder Schüler im Durchschnitt sechs, wohl auch sieben Stunden täglich Unterricht genießt.“

Um diese Dinge, die unserer Zeit fast unglaublich klingen, zu verstehen, muß man sich gegenwärtig halten, daß das vorangegangene Zeitalter des Pietismus und der Aufklärung über die zulässige Belastung der Jugend mit Arbeitsstunden von dem, was heute für vernünftig und möglich gilt, sehr verschiedene Ansichten hatte. Die letzte Schulordnung für Kloster Berge, die eben herauskam, als Schulze die Anstalt verließ (1805), weist folgenden Tagesplan auf: acht Stunden Klassenunterricht, fünf Studierstunden, zwei Stunden für Mahlzeiten, eine Stunde für Erholung (Holstein, S. 107).

Sodann aber mögen für Altenstein und Schulze doch auch andere als rein pädagogische Rücksichten für die starke Anspannung der Lehrer und der Schüler mitbestimmend gewesen sein. Vielleicht waren sie der Meinung, es klingt so hin und wieder in den Reskripten durch, daß ein tüchtiges Maß von Pflichtarbeit das beste Mittel sei, von gefährlichen Allotriis abzuhalten, namentlich auch von „politischer Schwärmerei“. Dazu kam noch ein anderes: die Zahl der Studierenden hatte seit dem Frieden rasch zugenommen und stieg um 1830 zu einer beunruhigenden Höhe. Starke Anforderungen an die Schulleistungen

schienen nun jener Zeit, und vielleicht nicht ihr allein, als das geeignetste Mittel, die Minderbegabten und die Minderbemittelten vom Studium abzuhalten.

Übrigens blieben jene Mahnungen, so wenig SCHULZE darauf zu geben schien und so entschieden er alle Verantwortung von sich oder der Zentralverwaltung ablehnte, doch nicht ganz ohne Erfolg. Schon vor dem ungnädigen Überbürdungsreskript, aber nach dem Eingang der Berichte, worauf es die Antwort ist, hatte er am 11. Dezember 1828 eine Cirkularverfügung über den griechischen Unterricht erlassen (NEIGEBAUR, 138). In einigen Gymnasien, heißt es hier, sei man im Griechischen zu weit gegangen; man habe Sophokles, Thucydides, die spekulativen Dialoge Platons, ja sogar Pindar, Aristophanes und Aeschylus zur stehenden Lektüre gemacht. Das Ministerium könne dies nicht billigen; es mögen zwar die eine und andere Tragödie des Sophokles und Euripides, die kleinen Dialoge, Krito, Laches, Charmides, die Apologie, Menexenus, Meno, gelesen werden, dagegen sollen Protagoras, Gorgias, Phaedo u. s. w., Aristophanes, Pindar, Aeschylus gänzlich ausgeschlossen und Thucydides höchstens in einer Auswahl leichterer Stellen gelesen werden. Auch seien die Stilübungen zu unterlassen, sofern sie nicht zur Einübung der Grammatik dienten. Übertreibungen, die der harmonischen Ausbildung nachtheilig würden, seien nicht zu dulden. Auch dürfe der griechische Unterricht durchaus nicht vor IV begonnen werden.[1]

Der Verfasser dieser Verfügung legt alle die hier gerügten Übertreibungen einzelnen übereifrigen Direktoren und Lehrern zur Last; er bezieht sich wiederholt auf die Prüfungsordnung von 1812, die weniger fordere. Schwerlich ganz mit Recht. Wenn dort ausdrücklich verlangt wird, daß der Schüler bei der Abgangsprüfung imstande sei, die attische Prosa, mit Einschluß des leichteren tragischen Dialogs ohne Vorbereitung

[1] SÜVERN hatte über die Frage der Herabsetzung des Unterrichtsziels im Griechischen auf Homer und leichtere attische Prosa ein Votum abgegeben (20. September 1828): Sophokles und Plato müssen bleiben, freilich in der gebotenen Beschränkung, bei Homer und Xenophon stehen bleiben, sei nicht möglich, dann könne man gleich eine Klasse wegfallen lassen und den Gegnern des Griechischen sei doch nicht genügt. „Vorziehen würde ich es daher, lieber gleich die künftigen Gutsbesitzer, Militärs, Kameralisten, Forst-, Berg-, Baukundigen, Architekten u. dergl., und alle, die nicht bis I der Gymnasien hinaufrücken wollen, von der Teilnahme am griechischen Unterricht zu dispensieren und für sie statt dessen Unterricht in den Naturwissenschaften und der Mathematik, im Zeichnen und in den neueren Sprachen, auch im Deutschen — wozu indes nicht viele Anstalten die Mittel haben dürften — eintreten zu lassen. In den Akten U. II. 11, Vol. I.

und die Chöre mit einiger lexikalischer Nachhilfe zu lesen, so waren Direktoren und Lehrer wohl nicht ohne Grund der Ansicht, daß die Schullektüre nicht allzu ängstlich dem Schwierigeren aus dem Wege gehen dürfe. Die Verfügung meint: nur für das Zeugnis Nr. I (unbedingt tüchtig) sei jenes Maß von Kenntnis der griechischen Sprache vorgeschrieben. Ganz recht; aber für Nr. II (bedingt tüchtig) ist nicht ein geringeres Maß angegeben, sondern es erhält diese Note, wer in irgend einem der drei Hauptfächer nicht vollständig das Geforderte leistet. Der Unterricht konnte also nur nach jenem Ziel sich richten. Außerdem war den Schulen erst vor drei Jahren jener Danziger Kanon der Lektüre zugegangen, worin als Gegenstand der öffentlichen Lektüre ausdrücklich auch zwei Stücke des Aeschylus (Prometheus und Sieben gegen Theben), sowie die beiden ersten Bücher des Thucydides und der Phaedo genannt werden: durch die Übersendung war doch mindestens Billigung ausgesprochen.

Ich weiß nicht, ob es für einen regierenden Mann möglich ist, ganz aufrichtig zu sein, im besonderen wo es sich um Fehler des von ihm vertretenen Systems handelt. Aber etwas mehr Aufrichtigkeit, als diese Reskripte zeigen, würde doch einen wohlthätigen Eindruck machen, sie hätte ihn ohne Zweifel auch bei den ersten Empfängern gemacht. So wird unter den des Übereifers oder des Unverstandes beschuldigten Lehrern und Direktoren, oder den der Nachlässigkeit bezichtigten Schulräten mancher gedacht haben: erst wird ein Gebot gegeben, und wenn man dann mit Aufbietung der letzten Kraft es zu erfüllen sucht, so wird man auch noch wegen unverständiger Übertreibung getadelt — nach der alten Regel:

Quidquid delirant reges, plectuntur Achivi.

Zu deutsch: was immer die hohe vorgesetzte Behörde befiehlt, geht die Sache schief, so sind die Untergebenen schuld.

Und noch eine Bemerkung: warum nun gleich im Übereifer des Verordnens die Sache, zu der eben noch ermuntert worden war, verbieten? Warum sich nicht darauf beschränken, zu sagen: man erwarte und fordere es nicht, wolle aber ein Lehrer einer besonders tüchtigen Klasse einmal zur Auszeichnung und Belohnung den Prometheus vorlegen, so überlasse man das, wie billig, seiner eigenen Einsicht? Ein Schüler Kortüms, des späteren Kollegen Schulzes, berichtet in dessen Leben, wie Kortüm mit seinen Düsseldorfer Primanern einmal den Pindar gelesen und wie ihnen da erst die Größe und Erhabenheit der griechischen Poesie ganz aufgegangen sei. Warum Lehrern und Schülern solche Freuden verbieten? Muß alles, was nicht geboten werden kann, auch nicht erlaubt sein?

Auf Grund der Verfügung in Sachen des griechischen Unterrichts wurde nun von dem Provinzial-Schulkollegium zu Posen an die Direktoren eine Verfügung erlassen (11. Januar 1829), die das Ministerium so treffend fand, daß es dieselbe auch den übrigen Provinzial-Schulkollegien zur Kenntnisnahme und Beachtung mitteilte (NEIGEBAUR, 150 ff.). Es wird darin unter anderen Klagen — z. B. daß die Schüler in den oberen Klassen vergessen und geringschätzen, was sie in den früheren gelernt haben, so Geographie, Naturgeschichte, Rechnen — auch über die geringe Dauerhaftigkeit der Früchte des griechischen Unterrichts geklagt: es sei eine Thatsache, daß außer den Theologen und Philologen die meisten Schüler mit dem Verlassen der Schule das Griechische vollständig fallen lassen, um nie wieder zu ihm zurückzukehren. Die Ursache hiervon liege, wie auch das Ministerium laut Erlaß vom 11. Dezember 1828 die Sache ansehe, zum Teil in der Wahl zu schwieriger Autoren. Dazu komme die Art des Unterrichts: „Die Lehrer, in der Regel Philologen, erteilen den Unterricht so, als ob alle ihre Schüler sich dem Studium der Philologie widmen wollten. Sie vertiefen sich in langen Vorträgen über den noch keineswegs überall festgestellten Gebrauch der Partikeln, über die Metra, die Textkritik u. s. w. Diese Art des Unterrichts muß die Schüler von der Beschäftigung mit einer Sprache zurückschrecken, von welcher sie beinahe nichts kennen lernen als endlose Schwierigkeiten.“ Statt dieses verkehrten Verfahrens wird folgendes empfohlen, das geeignet sei, den Schülern zur Fertigkeit im Lesen zu verhelfen: die grammatischen Formen, zumal die schwereren, in allen, auch den obersten Klassen beständig einzuüben und zu erklären, die feststehenden Hauptregeln der Syntax durch häufige schriftliche und mündliche Übungen dem Gedächtnis der Schüler für immer einzuprägen, und sie in den Besitz des nötigen Wortschatzes zu setzen. Dies werde am angemessensten dadurch geschehen, daß man etwa 3000 Stammwörter in alphabetischer Ordnung, allmählich von den notwendigsten in der untersten Klasse angefangen und bis zur obersten immer vermehrt, auswendig lernen lasse und zugleich die Schüler anleite, die einfach und unzweifelhaft aus jenen Wörtern abgeleiteten selbst zu finden.

Es ist damit thatsächlich eingestanden, was die Schulverwaltung ausdrücklich einzugestehen sich weigerte, daß die Schule nicht imstande sei, das Ziel zu erreichen, welches dem griechischen Unterricht bei der Neugestaltung des Gymnasiums unter HUMBOLDTS Verwaltung war gesteckt worden. Sind jene elementaren Übungen bis in die obersten Klassen notwendig, und ich glaube nicht, daß man sich in der Anerkennung der Notwendigkeit täuschte, so wird es zu einem freien

geistigen Verkehr mit den griechischen Schriftstellern in dem Sinne, wie ihn der Enthusiasmus der Neuhumanisten forderte, nicht kommen. Ist aber dies nicht erreichbar, ist auf der Schule nur die Erlernung der griechischen Sprache, nicht aber geläufiges Lesen der Schriftsteller ohne ängstliche Auswahl, erreichbar, so ist es nicht gerechtfertigt, das Griechische allen Schülern aufzunötigen. Dann läßt sich die Forderung seiner Erlernung nur für diejenigen begründen, die später bei ihrem wissenschaftlichen Studium die Kenntnis der Sprache brauchen, d. h. für Theologen und Philologen. Wir sind dann wieder auf dem Standpunkt des 18. Jahrhunderts. — Das ist die Schwierigkeit, vor der die Schulverwaltung stand und die sie sich einzugestehen nicht den Mut fand. Daher ihre in sich widersprechenden Äußerungen. —

In den dreißiger Jahren wurden die Bestimmungen über das höhere Schulwesen in abschließenden Verordnungen kodifiziert. Ich deute sie kurz an.

Zuerst erschien das Reglement für die Lehrerprüfungen vom 20. April 1831. Es giebt sich selbst als Instruktion zum Edikt von 1810 und ist in der That eine solche. Die Prüfung ist, wie dort, eine allgemeine; sie geht auf die Ermittelung der Befähigung zum Unterricht an höheren Schulen überhaupt. Daneben bleibt, wie bisher, die besondere Prüfung für das bestimmte Lehramt *(examen pro loco)*, die erst abgehalten wird, nachdem der Kandidat für eine bestimmte Stelle designiert ist; thatsächlich hat freilich die allgemeine Prüfung die Tendenz, die besondere überflüssig zu machen. Sie erstreckt sich auf drei Hauptfächer: 1) die alten Sprachen und das Deutsche, 2) die Mathemathik und Naturwissenschaften, 3) die Geschichte und Geographie. Kein Kandidat darf die Prüfung in einem dieser Fächer ganz ablehnen. Allerdings wird nicht erwartet, daß jeder in allen Fächern das Gleiche leiste. Es genügt ein Hauptfach; in den beiden anderen ist es nicht notwendig, eine Lehrbefähigung nachzuweisen; die Absicht ist nur die, „der völligen Unwissenheit in einem der drei wesentlichen Stücke des Schulunterrichts, wie sie seither nicht selten stattgefunden hat, für die Zukunft vorzubeugen“ (Erläuterungen zu § 16). Wer jedoch bloß an Realschulen Mathematik und Naturwissenschaften zu lehren vorhat, kann die Prüfung im Griechischen und Hebräischen ganz ablehnen; auch kann einem solchen gestattet werden, eine der schriftlichen Arbeiten in der französischen, statt in der lateinischen Sprache abzufassen. In der Philosophie, Pädagogik und Theologie werden alle geprüft. — Die *facultas docendi* wird, nach dem Ausfall der Prüfung, in drei Abstufungen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände erteilt: für untere, mittlere, obere Klassen. — Die Promotion an einer preußischen Universität gilt

nicht mehr, wie früher, statt der Prüfung. Nur die schriftliche Prüfung der Doktoren fällt weg.

Das neue Reglement für die Abiturientenprüfung ist datiert vom 4. Juni 1834. Es verlangt sechs schriftliche Prüfungsarbeiten: einen deutschen und einen lateinischen Aufsatz, ein lateinisches Extemporale, eine Übersetzung aus dem Griechischen, eine französische und eine mathematische Arbeit, dazu von Theologen und Philologen noch eine lateinische Übersetzung eines hebräischen Textes mit grammatischer Analyse. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf zehn (elf) Gegenstände. An die Stelle der früheren Bestimmung des Maßes der Leistungen durch das zur Note I Erforderliche tritt jetzt eine Mindestforderung: das Reifezeugnis wird erteilt, wenn der Abiturient 1) das Thema für den deutschen Aufsatz richtig aufgefaßt und logisch geordnet, den Gegenstand mit Urteil entwickelt und in einer fehlerfreien und angemessenen Schreibart dargestellt, überdies einige Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Litteratur gezeigt hat; 2) wenn im Lateinischen seine Arbeiten ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen abgefaßt sind, und einige Gewandtheit im Ausdruck zeigen, und wenn er die weniger schwierigen Reden und philosophischen Schriften des Cicero, den Sallust und Livius, Virgils Eklogen und Aeneide, sowie die Oden des Horaz im ganzen mit Leichtigkeit versteht, sicher in der Quantität ist und über die gewöhnlichen Versmaße Auskunft geben kann; 3) wenn er im Griechischen in der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax fest ist und die Iliade und Odyssee, das erste und das fünfte bis neunte Buch des Herodot, Xenophons Cyropädie und Anabasis, sowie die leichteren Dialoge Platos auch ohne Vorbereitung verstehen kann. Die Prüfung erfolgt in lateinischer Sprache, wobei den Einzelnen Gelegenheit zu geben ist, stellenweise ihre Fertigkeit in zusammenhangender lateinischer Rede zu zeigen. — Das Einführungsreskript (NEIGEBAUR, 210) hebt hervor, daß die Anforderungen im Griechischen bedeutend ermäßigt seien; auch ein Skriptum werde nicht mehr verlangt. Doch sei daraus nicht zu folgern, daß die griechische Sprache künftig mit geringerem Eifer und in kleinerem Umfange getrieben werden, oder die Lektüre der Tragiker und die Übung im Schreiben ganz wegfallen solle; vielmehr bleiben die alten Bestimmungen hierüber in Kraft. — Bemerkenswert ist noch, daß die Forderungen im Lateinischen und im Deutschen unbedingt gelten. In den übrigen Fächern wird Kompensation des Mangels zugelassen, durch Mehrleistung entweder in den alten Sprachen oder in der Mathematik; unter Umständen wird nur das Genügen in zwei weiteren Fächern gefordert.

Dem Erlaß des Reglements waren Umfragen bei den Universitäten, den Prüfungskommissionen und den Provinzial-Schulkollegien, die sich wieder von den einzelnen Anstalten Gutachten erstatten ließen, vorangegangen. Die Verhandlungen liegen noch in einer ganzen Reihe von Aktenfascikeln vor. Im wesentlichen trat Übereinstimmung in den Ansichten hervor, vor allem darin, daß die Prüfung allgemein verbindlich sein und an den Schulen abgehalten werden müsse; ebenso darin, daß die Anforderungen der Prüfungsordnung von 1812 hin und wieder etwas überspannt seien; endlich in der Forderung, die Nummern zu beseitigen. — Nur von einer Seite wurde entschiedener Widerspruch erhoben: von dem Justizminister v. Kamptz. Er erklärte sich in einem eingehenden Gutachten vom 9. Mai 1834 dagegen, die Abiturientenprüfung obligatorisch zu machen; das greife zu tief in die Freiheit ein, die Individualität und die Verhältnisse könnten es anders wünschenswert machen; man solle auch nicht vergessen, daß die Universitäten nicht bloß für die Ausbildung von Staatsbeamten und Gelehrten *ex professo* da seien. Ebenso widerspricht er der Forderung eines zweijährigen Besuchs der Prima vor der Reifeprüfung. Endlich erklärt er sich gegen die inhaltlichen Forderungen: es werde zu viel Gewicht auf das Griechische, zu wenig auf moderne Sprachen und Geschichte, besonders vaterländische Geschichte, gelegt; es sei zu besorgen, daß die alte Geschichte die Jugend mit republikanischen Ideen erfülle.[1]

Das Jahr 1837 brachte endlich in dem Zirkularreskript vom 24. Oktober, dem sogenannten blauen Buch, die große, den ganzen Gymnasialunterricht umfassende Lehrordnung mit dem ersten als allgemein verbindliche Norm vorgeschriebenen Stundenplan (abgedruckt bei Rönne, II, 144—156). Es ist die Summe und zugleich der Epilog zu der gesetzgebenden Thätigkeit Joh. Schulzes.

[1] In den Akten des Kultusministeriums U. II. 97, I. Varrentrapp, 380 ff. Er bemerkt dazu, man erkenne hier wieder, wie der Reaktionär mit dem Jesuiten in der Abneigung gegen das Griechische zusammengehe. Es ist so. Doch darf man ein anderes dabei nicht übersehen: dem Verwaltungsbeamten aus der alten Schule erschien die Überspannung der Forderungen an die philologische Schulbildung der Beamten, besonders der Kameralisten, bedenklich; ihm schienen für sie und ihren Beruf wichtigere Dinge darüber zu kurz zu kommen. Und auch das mochte ihm bedenklich scheinen, dass durch die neue Ordnung der Dinge dem Landadel schlechthin die Nötigung auferlegt wurde, auf die herkömmliche Erziehung mit Hausinformation zu verzichten und seine Söhne auf jeden Fall, ob sie nun schließlich die Beamtenlaufbahn einschlagen möchten oder nicht, durch die Gelehrtenschule gehen zu lassen. Ich meine, das sind doch an sich verständliche Erwägungen, es ist nicht bloßer blinder Haß gegen das Griechische.

Den Anlaß dazu gab die Anklage, die ein Arzt, der Medizinalrat LORINSER in Oppeln, gegen das neue preußische Gymnasium gerichtet hatte. In einem kleinen Aufsatz der Medizinischen Zeitung (vom 8. Januar 1836): „Zum Schutz der Gesundheit in Schulen,“ beschuldigte er die Schule, daß sie durch überspannte Forderungen, durch das Zuviel der Lehrfächer, der Schulstunden und der häuslichen Arbeiten das geistige Gedeihen und die leibliche Gesundheit der Jugend gefährdeten. Das Blatt kam dem König in die Hände und machte auf ihn Eindruck; er erließ ein Schreiben (2. Februar 1836) an ALTENSTEIN, worin er sich mit dem Inhalt des Aufsatzes „in der Hauptsache einverstanden“ erklärte, und zugleich einen Bericht über die Sache forderte und Vorschläge, wie dem Übelstande zu begegnen sei.

Das Ministerium erließ nun (29. Februar) an die Provinzial-Schulkollegien ein Rundschreiben mit der Aufforderung zu Berichten: der König habe befohlen, über die von LORINSER gegen die jetzige Unterrichtsweise in den Gymnasien erhobenen Bedenken näheren Vortrag zu halten und Vorschläge zu machen, wie dem Übelstande, wenn er wirklich vorhanden sein sollte, zu begegnen sein möchte. Man sieht, die kategorische Zustimmung des Königs ist in eine hypothetische verwandelt, durch die entschiedene Ablehnung durchschimmert. An LORINSER erging die Aufforderung zur Nachweisung der Thatsachen, worauf sich seine Anklagen stützten; er lehnte es ab, individuelle Fälle aus seiner Praxis vorzulegen, wies aber auf eine lange Reihe Programme schlesischer Gymnasien hin, die bis zu 40 wöchentlichen Schulstunden und darüber gäben. Ein ungnädiges Schreiben des Ministers (vom 4. Juni 1836) sprach ihm aus, daß er der Aufforderung der vorgesetzten Behörde auf keinerlei Weise genügt habe.

Von den Provinzial-Schulkollegien gingen nun im Laufe des Jahres auf Grund von Umfragen bei den einzelnen Anstalten und auf Grund ihrer eigenen Beobachtungen ausführliche Berichte ein. Gleichzeitig erschienen eine große Menge von Broschüren und Artikeln über die Frage, abwehrende, einschränkende, zustimmende. Die ausgeführteste unter den Verteidigungsschriften ist ein Buch von DEINHARDT: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit“ (1837). Es ist eine Art Philosophie des preußischen Gymnasiums mit apologetischer Tendenz. Es wird darin mit HEGELschen Kategorien die objektive Vernünftigkeit des Wirklichen gezeigt, der gegenüber „subjektive Erfahrungen“, wie es in der Vorrede heißt, kein Recht haben könnten.[1]

[1] SCHMIDS Encyklopädie enthält einen eigenen Artikel über Lorinser von DEINHARDT (IV, 692ff.; vgl. VI, 841ff.). Derselbe atmet noch den Zorn, den

Auf denselben Ton ist nun das große Zirkularreskript des Ministeriums vom 24. Oktober 1837 gestimmt. Aus all' den angestellten Nachforschungen und den eingegangenen Berichten ergab sich ihm das Resultat: die bestehende Lehrverfassung ist vernünftig und notwendig. „Die Lehrgegenstände in den Gymnasien, namentlich die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische

der kleine Aufsatz in den Kreisen der Angegriffenen erregte. Es wird ihm vorgeworfen, er trage einen denunziatorischen Charakter, von wissenschaftlicher Ruhe, Gründlichkeit und Unparteilichkeit sei darin nicht die Rede. — Vermutlich hat der wenige Spalten lange Journalaufsatz niemals die Prätension gehabt, die Prädikate der Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit in Anspruch zu nehmen. Als Weckruf wollte er dienen und das hat er geleistet. Eine Menge Anzeigen und Auszüge aus Schriften, die durch den Streit veranlaßt wurden, in den N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. XVI, 334ff., 448ff., XVIII, 419ff. — Die allgemeinen Anschauungen, aus denen die Anklage gegen das preußische Gymnasium herkam, lernt man aus einem Artikel Lorinsers „Über Leben und Schule“ in den Histor.-politischen Blättern vom Jahre 1842, den Verfasser selbst aber aus seiner Selbstbiographie (Regensburg, 1864) kennen. Von Geburt Österreicher, hatte er sich mehr und mehr der streng katholisch-kirchlichen Auffassung angenähert. Das moderne preußische Gymnasium scheint ihm hauptsächlich an drei Übeln zu leiden: an Irreligiosität, an Encyklopädismus, d. h. einem Übermaß von Unterrichtsgegenständen, und an einer einseitigen Hinneigung zur Verstandesbildung, zum abstrakten Denken. Ohne Zweifel war seine religiöse Stellung für sein Urteil wesentlich bestimmend; der Hochmut der Philologen, die das Schulregiment an sich gerissen hatten, brachte den Arzt und Naturforscher, vor allem aber den gläubigen Katholiken auf. „Meine eigentlichen Gegner,“ so äußert er sich in der Biographie (S. 40), „bestanden fast nur aus einseitigen Philologen, die von der geistigen und physischen Menschenerziehung wenig oder nichts verstanden, aus Beamten und Anhängern der seit F. A. Wolf etablierten Schulmonarchie oder Schulreligion (wie sie v. Radowitz nannte), an deren Vortrefflichkeit, seitdem sie von Mr. Cousin gelobt worden, niemand mehr zu zweifeln wagen durfte. Diese Religion hat ihre Fanatiker, wie jede andere, die sich von der Mitte und Einheit getrennt.“ Zur Zeit dieses Schulstreits, in den 30er Jahren, besuchte der Sohn Lorinsers, der später katholischer Geistlicher geworden ist, das Oppelner Gymnasium. Ein sehr eingehender Bericht, den dieser selbst vor kurzem in einer zweibändigen Erzählung seiner Jugendgeschichte (Regensburg, 1892) über seine Schullaufbahn giebt, zeigt, daß es nicht Erfahrungen am eigenen Sohn waren, woraus jene Klagen des Vaters entsprangen; die Schulstudien gingen leicht und glatt von statten und ließen noch für mancherlei Privatstudien Zeit und Neigung übrig, besonders auch für die vom Vater angeregte Beschäftigung mit Naturkunde. Im übrigen tritt in dieser Selbstbiographie in recht unerfreulicher Weise hervor, wie die katholisch-kirchliche Gesinnung der älteren Generation seit dem Kulturkampf in blinden Haß und plumpen Übermut gegen Andersdenkende umgeschlagen ist. Oder ist es die allgemeine Verrohung des Tons, ist es der Rückgang der Bildung, der sich darin spiegelt? Denn das Merkmal der Bildung wird doch bleiben: die Fähigkeit, das Fremde zu verstehen.

Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens, und zwar in der ordnungsmäßigen, dem jugendlichen Alter angemessenen Stufenfolge und in dem Verhältnisse, worin sie in den verschiedenen Klassen gelehrt werden, machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus und stehen zu dem Zweck der Gymnasien in einem ebenso natürlichen als notwendigen Zusammenhang. Die Erfahrung von Jahrhunderten und das Urteil der Sachverständigen, auf deren Stimme ein vorzügliches Gewicht gelegt werden muß, spricht dafür, daß gerade diese Lehrgegenstände vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und der Jugend zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht bloß formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Sie sind nicht willkürlich zusammengehäuft, vielmehr haben sie sich im Laufe von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet, indem sie, mehr oder minder entwickelt, in den Gymnasien immer vorhanden waren. Es kann daher von diesen Lehrgegenständen auch keiner entfernt werden und alle dahin zielenden Vorschläge sind nach näherer Prüfung unzweckmäßig und unausführbar erschienen. — Es sind dieselben Gedanken in denselben Wendungen, die SCHULZE bereits in einer Denkschrift vom Jahre 1831 (bei RÖNNE, II, 140) aus Anlaß einer Petition der schlesischen Landstände entwickelt hatte. Der Lehrplan ist vernünftig und notwendig; an ihm liegt es nicht, wenn irgendwo die Dinge nicht gehen, wie sie sollten. Geschieht es trotzdem, so müssen die Ursachen nicht bei der Zentralverwaltung, sondern an der Peripherie gesucht werden. Und hier mögen sie wohl zu finden sein.

Auf zwei Faktoren weist die Zirkularverfügung von 1837 hin: die Schüler und die Lehrer. Die Schüler (und die Eltern) sind schuld, sofern sie ohne genügende Vorbereitung in das Gymnasium kommen, oder nicht die nötigen körperlichen und geistigen Kräfte haben, oder der äußeren Subsistenzmittel ermangeln, und dann durch Stundengeben die Zeit zur Arbeit und zur Ruhe sich verkürzen. Die Lehrer sind schuld, sofern ein jeder sein Lehrfach auf Kosten der übrigen bestreiten will und sowohl in dem, was er mitteilt, als was er fordert, maßlos über die Schranken hinausgeht, die dem Gymnasialunterricht für jedes Lehrfach und jede Klasse gezogen sind. „Das Ministerium muß auf Grund der vorliegenden Berichte fürchten, daß manche jüngere und weniger erfahrene Lehrer die Grenzen des Gymnasialunterrichts überschritten und, anstatt jedes ihnen übertragene Lehrfach zur harmonischen

Übung der geistigen Kraft ihrer Schüler zu benutzen, sie mit einer zerstreuenden Masse materieller Kenntnisse überhäuft und durch solche Übertreibungen der irrigen Meinung, als ob die Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände den Geist der Jugend verwirre und abstumpfe, Vorschub geleistet haben." Welchen Mißgriffen Einzelner entgegenzutreten übrigens Pflicht und Recht der Direktoren gewesen wäre. Sodann haben die Lehrer, nach dem Urteil sachverständiger Stimmen, es vielfach an der rechten Methode fehlen lassen. Namentlich wird den jüngeren Lehrern zum Vorwurf gemacht, „daß sehr viele das Studium der Pädagogik nicht gehörig beachten, die schwere Kunst des Unterrichtens vernachlässigen, die erfreulichen Fortschritte, welche die Elementarschule in dieser Hinsicht gemacht hat, entweder gar nicht kennen oder doch nicht benutzen".

Es schien dem Ministerium notwendig, „diese Klagen in ihrer ganzen Strenge und Herbheit den Lehrern vorzuhalten, damit jeder unter ihnen sich selber prüfe, ob und wieweit auch ihn der Vorwurf treffe, durch blinden Eifer und verkehrte Methode seine Schüler gehemmt und ihnen die Frucht des Unterrichts verkümmert zu haben".

Für die Folge wird nun angeordnet, daß die Provinzial-Schulkollegien bei den Direktoren auf die Erfüllung ihrer Aufsichtspflicht dringen und sie ihnen zugleich dadurch erleichtern, daß sie durch Verminderung der Arbeitslast ihnen häufigeres Inspizieren der anderen Lehrer möglich machen. Ferner, daß das System der Klassenordinariate möglichst streng durchgeführt werde: „in den beiden unteren Klassen sollen jedenfalls das Lateinische und Deutsche, in den beiden mittleren Klassen das Lateinische, Griechische, Französische, und in den beiden oberen Klassen das Lateinische, Griechische und Deutsche oder auch das Lateinische, Griechische und Französische in der Regel nur Einem Lehrer übertragen werden", so daß für die Sprachen und Wissenschaften in den unteren Klassen zwei, in den mittleren drei, in den oberen vier Lehrer überall ausreichen. Daneben wird Zusammenlegung der Unterrichtsgegenstände, statt der Zersplitterung über viele Semester und Jahre, empfohlen. Weiter, daß jede Schule alljährlich ihren Lektionsplan mit genauer Abgrenzung der Zielleistungen für jedes Fach in jeder Klasse feststelle, wofür in der Anlage ein allgemeiner Stundenplan „zur leitenden Norm" mitgeteilt wird. Ebenso sind die häuslichen Arbeiten der Schüler zu normieren: „zu Anfang jedes Semesters ist in einer Konferenz für alle Fächer und Klassen festzusetzen, was Gegenstand des häuslichen Fleißes sein soll, nach Reihenfolge und Verteilung der Aufgaben auf die Tage, Wochen und Monate". Die fünf Stunden häuslicher Arbeit, welche das erste Überbürdungsreskript (von 1829)

für nicht zuviel erklärt hatte, kommen hier nicht mehr vor, dagegen wird ausdrücklich bemerkt, daß ein angemessener Teil der freien Zeit der Erholung und freien Selbstbeschäftigung der Schüler verbleiben muß; ferner daß die empfohlene Privatlektüre der Klassiker in keinerlei Art erzwungen werden darf. Endlich wird auf die Ermäßigung der Schlußleistungen durch das neue Abiturientenreglement von 1834 hingewiesen, in dem ausdrücklich „weder einzelnen noch vielen noch allen Lehrobjekten, sondern nur der an ihnen gewonnenen Gesamtbildung“ ein entscheidendes Gewicht bei der Beurteilung der Reife beigelegt werde, wie denn auch dem vielfach ausgesprochenen Wunsche nach einer Vereinfachung der Prüfung schon zuvorgekommen sei durch Zulassung von Beschränkungen der mündlichen Prüfung in den Fächern, wo die schriftliche Arbeit genügt habe. Zum Schluß wird der körperlichen Übungen gedacht, deren allgemeine Einführung von der Mehrzahl der Provinzial-Schulkollegien und von fast allen Direktoren und Lehrern gefordert werde. Das Ministerium beschränkt sich auf die Zulassung und die Einschärfung der Pflicht der Beaufsichtigung, damit sie nicht ausarten.

Der beigefügte Stundenplan zeigt folgendes Schema:

Lehrgegenstände	I (2 Jahre)	II (2 Jahre)	III (2 Jahre)	IV (1 Jahr)	V (1 Jahr)	VI (1 Jahr)	Summe
Lateinisch	8	10	10	10	10	10	86
Griechisch	6	6	6	6	—	—	42
Deutsch	2	2	2	2	4	4	22
Französisch	2	2	2	—	—	—	12
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	18
Mathematik	4	4	3	3	—	—	33 (Mathematik und Rechnen)
Rechnen	—	—	—	—	4	4	
Physik	2	1	—	—	—	—	6
Philosoph. Propädeutik	2	—	—	—	—	—	4
Geschichte u. Geographie	2	3	3	2	3	3	24
Naturbeschreibung	—	—	2	2	2	2	10
Zeichnen	—	—	—	2	2	2	6
Schönschreiben	—	—	—	1	3	3	7
Gesang	—	—	2	2	2	2	10
(Hebräisch)	(2)	(2)	—	—	—	—	(8)
	30 (32)	30 (32)	32	32	32	32	280 (288)

Vergleicht man die Stundenverteilung mit dem Schema von 1812 (S. 289), so tritt eines sehr deutlich hervor: die Konzentration auf das Lateinische; Griechisch, Deutsch, Mathematik sind zu seinen Gunsten

beträchtlich verkürzt. Vermutlich ist das Schema von 1812 mit seinen vier koordinierten Hauptfächern in Wirklichkeit nicht leicht dem Lehrplan einer Schule zu Grunde gelegt worden, doch zeigt es die Richtung an, in der sich die Bestrebungen der Verwaltung bewegten. Der Lehrplan von 1837 stellt das Lateinische thatsächlich wieder als das Hauptfach her; das Griechische ist gegen die Peripherie gerückt. Es ist das thatsächliche Eingeständnis, daß die Schule, wie sie ist, den hochfliegenden Erwartungen des neuhumanistischen Enthusiasmus nicht zu folgen imstande war.

Das thatsächliche Zugeständnis auch ausdrücklich auszusprechen, konnte sich Joh. Schulze allerdings nicht entschließen. Das „blaue Buch“, sein letztes Wort in Sachen des Gymnasiums, stellt sich dar als die siegreiche Zurückweisung des Lorinserschen Angriffs: die Lehrverfassung ist gerechtfertigt aus der großen Probe hervorgegangen; soweit Übelstände vorhanden sind, müssen sie den Ausführenden zur Last gelegt werden.

Faßt man die vorliegenden Berichte ins Auge, so sind sie allerdings größtenteils als Abwehr gefaßt; sie finden die Anklagen Lorinsers wenigstens übertrieben; soweit sie zutreffen, seien andere Ursachen als die Schule schuld, die Verweichlichung der Zeit spielt eine Hauptrolle. Doch sind darunter doch auch nicht ganz wenige, die die Klagen begründet finden und die auch ein Übermaß des Lernens als eine der Ursachen anerkennen. So z. B. der Bericht des Königsberger Provinzial-Schulkollegiums (Referent Jachmann). Wenn nun auch nicht der Lehrverfassung geradezu die Schuld beigemessen wird, sondern jenen auch in Schulzes Reskripten hervorgehobenen Unzulänglichkeiten, so wird man daraus vielleicht noch nicht ohne weiteres schließen dürfen, daß die Lehrverfassung, auch nach der Ansicht der Berichterstatter, überhaupt keinen Anteil an jenen Erscheinungen habe. Daß eine Umfrage bei den Behörden und Lehrerkollegien kein ganz zuverlässiges Ergebnis einbringe, scheint auch die Ansicht der ostpreußischen Stände gewesen zu sein: sie richteten an den König die Bitte (2. April 1837), eine Untersuchungskommission aus Nicht-Schulmännern in allen Provinzen mit der Aufgabe zu betrauen: die Art des Gymnasialunterrichts und seine Folgen für die physische und geistige Entwickelung zu prüfen. Der Antrag wurde abgelehnt: es sei nicht angemessen, Nicht-Fachmänner zu Richtern über Fachmänner zu bestellen; auch habe schon eine fachmännische Untersuchung stattgefunden. Als ob es nicht eben die Meinung der Stände gewesen war, daß das Urteil des Richters in eigener Sache nicht genügende Gewähr für Unbefangenheit und Gründlichkeit der Prüfung biete. Auch eine nochmalige Anregung der Sache

durch den König wurde durch dilatorische Behandlung glücklich unwirksam gemacht (Varrentrapp, 429).

Indessen, die Tage des herrschenden Einflusses Schulzes waren ihrem Ende nahe. Am 14. Mai 1840 starb sein Gönner und Freund, der Minister von Altenstein; bald darauf (7. Juni) auch der König. Eine neue Zeit kam herauf und brachte neue Anschauungen zur Geltung, die Schulze und seinem Meister Hegel feindselig gegenüberstanden; sie kamen auch in Sachen der Überbürdung und der Lehrverfassung zu einem anderen Ergebnis als Schulze. Davon später.

Eine Stelle aus der schon (S. 315) erwähnten Skizze einer Geschichte des Ministeriums Altenstein, die Schulze gleich nach seinem Tode aufsetzte, mag diesen Teil unserer Darstellung beschließen: „Die Bearbeitung aller auf die Gymnasien bezüglichen Angelegenheiten überließ Altenstein während seiner 22jährigen Verwaltung einem und demselben Rate und unterstützte und förderte dessen Bestrebungen, wo und wie er nur konnte. Abweichende oder entgegengesetzte Ansichten über wesentliche Punkte fanden zwischen ihnen niemals statt. Überzeugt von der Notwendigkeit und dem bildenden Einfluß der klassischen Studien, hat Altenstein alle Angriffe auf dieselben, von welcher Seite sie auch kommen, und wie drohend sie sich auch ankündigen mochten, immer von neuem standhaft abgewehrt, und niemals, um den selbst in den höheren Kreisen der Gesellschaft vorherrschenden realistischen Tendenzen der Zeit zu huldigen, irgend eine Maßregel gebilligt oder ergriffen, welche den klassischen Studien Eintrag gethan.“

Anhangsweise lasse ich der ausführlichen Darstellung der Neugestaltung des preußischen Gymnasiums ein paar Andeutungen über den entsprechenden Vorgang in den bedeutendsten unter den übrigen norddeutschen Staaten folgen.

Hannover[1] besaß an der Universität Göttingen mit ihrem philologischen Seminar eine der ältesten und wichtigsten Pflanzschulen des neuen Humanismus; auf Heyne und seine ausgebreitete und langdauernde Wirksamkeit folgten Dissen (1784—1837) und Ottfried Müller (1797—1840). Die Durchführung der neuen Ideen in der

[1] (Kohlrausch,) Das höhere Schulwesen des Königr. Hannover seit 1830 (1855). Derselbe, Erinnerungen aus meinem Leben (1863). Ein Artikel von Geffers in Schmids Encyklopädie III, 193—253 orientiert über die Gesamtentwickelung. Wiese, Das höhere Schulwesen II, 365 ff. Vgl. auch E. Ziel, Erinnerungen aus dem Leben eines alten Schulmannes, 1887.

Organisation des Gelehrtenschulwesens geschah in allmählicher, spontaner Entwickelung. Da die Empfehlung des Seminarvorstehers bei den Patronen in der Regel als ausreichender Beweis der Befähigung für ein Schulamt galt, so kam allmählich die Prüfung durch das Konsistorium in Abgang und nach und nach wurden derer mehr, „welche durch philologische, philosophische und historische Studien für das Lehrfach ihre Vorbereitung suchten, entweder ganz unbekümmert um die Theologie oder nur das Notwendigste mitumfassend. Auf diese Weise verlor das Konsistorium allmählich den Zusammenhang mit den höheren Schulen".

Die formelle Umgestaltung geschah am Anfang der dreißiger Jahre. Zu ihrer Durchführung wurde Friedrich Kohlrausch, ein preußischer Schulmann, aber hannöverscher Herkunft, aus Münster berufen (1830). Mit Thiersch und Dissen hatte er zu dem Kreis gehört, den der jugendliche Herbart in Göttingen für pädagogische Dinge interessierte. Ein Denkmal dieser Bestrebungen ist die kleine Sammlung von Abhandlungen, die Herbart 1809 veröffentlichte: von Dissen über die Lektüre der Odyssee mit Knaben, von Thiersch über die Verwertung Herodots, von Kohlrausch über die Verwertung des A. T.s beim Unterricht (Herbarts Pädag. Schriften I, 573—613). Seitdem hatte sich Kohlrausch als Organisator des höheren Schulwesens in der Provinz Westfalen bewährt. — Die Neugestaltung des hannöverschen Schulwesens begann mit der Einführung der Maturitätsprüfung (1829). Bisher hatten eine große Anzahl, zuletzt noch ungefähr 20 Schulen wenigstens gelegentlich Schüler zur Universität entlassen; darunter hatten 7 bis 50, 5 bis 100, 3 bis 200, 5 bis 280 Schüler. Die Zahl der Lehrer betrug 2 an 1, 3 an 3, 4 an 3, 5 an 1, 6 an 3, 7 an 2, 8 an 3, 10 an 3, 15 an 1 Schule. Jetzt wurde das Entlassungsrecht zuerst 13 Anstalten erteilt, 4 kamen bald hinzu; die übrigen wurden als Progymnasien konstituiert, bis 1846 13 an der Zahl. Auch hier trat die Erscheinung hervor, daß die Gemeinden sich gegen die Umwandlung in Bürgerschulen sträubten, schwerlich so sehr aus Begeisterung für die alten Sprachen, als aus Interesse für die Gymnasialberechtigungen, vor allem den Zugang zur Universität. Seit 1846 wurden allmählich an die Gymnasien Realklassen angebaut. Für die staatliche Verwaltung wurde im Oberschulkollegium eine neue Behörde gebildet, an deren Spitze Kohlrausch trat. Endlich wurde eine wissenschaftliche Lehrerprüfung nach dem Vorbild der in Preußen bestehenden eingeführt.

Ein allgemeiner Lehrplan für die Gymnasien wurde nicht festgestellt. Kohlrausch spricht es oft aus, daß den einzelnen Anstalten

Spielraum gelassen werden müsse; der Behörde bliebe Raum genug zur Einwirkung, durch die Maturitätsprüfung und durch persönlichen Einfluß. Die Prüfungsordnung verlangt in den alten Sprachen einen lateinischen Aufsatz ohne grammatische Fehler, der einen schon wirklich ausgebildeten Sinn für echte Latinität erkennen lasse, ferner eine in lateinischer Sprache abgefaßte Interpretation einer Stelle aus einem der schwereren griechischen oder lateinischen Schriftsteller, besonders einem Dichter, welche Gelegenheit zur grammatischen und sachlichen Erklärung gebe. In der mündlichen Prüfung soll auch Gelegenheit gegeben werden, zu zeigen, daß der Examinand nicht ohne Fertigkeit und Richtigkeit sich lateinisch auszudrücken wisse (Schultze, 180 ff.). Die wiederholten Abänderungen dieser Bestimmungen sind in dem Artikel von Geffers (S. 215 ff.) im einzelnen dargelegt. Von 1846—1849 war die Prüfung im Griechischen nur für Theologen und Philologen obligatorisch. Stundenplan und Unterrichtsgestaltung in den alten Sprachen waren zur Zeit der Einverleibung von den preußischen nicht wesentlich verschieden.

In Braunschweig kam es nicht zu einer einheitlichen Neugestaltung des Gymnasialwesens, die einzelnen Anstalten, es waren ihrer fünf, hatten ihre selbständige Reform. Bedeutenden Einfluß übte als Direktor des Gymnasiums der Stadt Braunschweig E. T. Friedemann (1793—1853). Ein alter Fürstenschüler (Meißen), war er 1824 von Wittenberg, wo er Direktor war, nach Braunschweig berufen worden, um die Reform des städtischen Schulwesens in die Hand zu nehmen. Seine erste That war die Austreibung der Nichtgriechen aus dem Katharineum, was dann zur Begründung eines Realgymnasiums und andererseits zur Zusammenlegung der beiden alten Lateinschulen Veranlassung gab. Der Charakter seiner Gymnasialreform wird durch die Forderungen der Abiturientenprüfung bezeichnet; es sind wohl die verstiegensten, die je aufs Papier gebracht sind. Schriftlich ist zu liefern: ein deutscher, ein lateinischer, ein griechischer und ein französischer Aufsatz, eine metrische Übersetzung aus einem griechischen Tragiker, nebst lateinischem Kommentar, eine kurze metrische lateinische und griechische Komposition, die Lösung einer geometrischen und arithmetischen Aufgabe, dazu für Theologen eine Übersetzung ins Hebräische. Dann folgt in der mündlichen Prüfung: Erklärung lateinischer, griechischer, französischer und hebräischer Autoren, in deutscher, lateinischer und französischer Sprache. Es sind die Erinnerungen an die Meißner Schule und ihre Leistungen, die hier, um ein paar moderne Schulleistungen vermehrt, als verbindliche Forderungen formuliert werden. Von Braunschweig kam Friedemann 1828 als Rektor an

das nassauische Landesgymnasium zu Weilburg, wo er auf die Gestaltung des nassauischen Gelehrtenschulwesens in demselben Sinne wirkte. Seine Schüler sollten beim Abgang geschulte Philologen sein, die mit der philologischen Litteratur und der Kritik vertraut wären, wie er denn für sie auch ein „Verzeichnis einer philologischen Handbibliothek“ drucken ließ. Übrigens hatte er ein hartes und reizbares Wesen, das ihn in vielfältige Konflikte brachte und schließlich nötigte, aus dem Amte zu scheiden (1840).[1]

In Schleswig-Holstein[2] war schon durch die allgemeine Schulordnung vom Jahre 1814 die Aussonderung der Gymnasien aus der Gesamtheit der Lateinschulen geschehen: allein die namhaft gemachten neun Anstalten sollten zur Universität vorbereiten und die Entlassungsprüfung vornehmen, die übrigen wurden in Bürgerschulen ohne Latein umgewandelt. Jedoch wurde das Maturitätsexamen nicht obligatorisch für den Universitätsbesuch oder den gelehrten Beruf gemacht, vielmehr bestand bis zur Einverleibung (1866) die Freiheit, ohne Vollendung des Gymnasialkursus und ohne Ablegung der Prüfung zum Universitätsstudium überzugehen; auch wurde von ihr gar nicht selten Gebrauch gemacht, allerdings wohl nicht oft mit gutem Grund und gutem Erfolg. — Was Kohlrausch für die hannöverschen Schulen, das wurde G. W. Nitzsch (1790—1861) für die schleswig-holsteinischen.[3] Aus einer alten sächsischen Gelehrtenfamilie stammend, hatte er in Schulpforta wesentlich unter Langes Einfluß seine Schulbildung erhalten (1806—1810). Seit 1827 war er Professor der Philologie in Kiel und seit 1834 auch Inspektor der Gelehrtenschulen des Landes. Seine Richtung war nächstverwandt mit der jener süddeutschen Schulmänner, Nägelsbach, Roth u. a., welche Christentum und Griechentum als zwei verträgliche Seiten der einen Humanitätsbildung anzusehen trachteten. — Zu einem philologischen Seminar in Kiel war schon 1777 der Grund gelegt worden; durch Nitzsch wurde es zur Pflanzschule des Neuhumanismus für die Herzogtümer (Ratjen, 90).

In dem benachbarten Lübeck war es der in Halle gebildete Friedrich Jacob (1792—1854), der als Direktor (seit 1831) das alte Katharineum zu neuer Blüte führte. Über Sinn und Geist seiner Wirksamkeit in der Schule unterrichtet die Lebensbeschreibung von seinem Kollegen in Lübeck, J. Classen (geb. 1805), der selbst in dem-

[1] Koldewey, Braunschw. Schulordn. I, cli u. 498. Weilburger Progr. 1890.

[2] Schmids Encyklopädie (VII, 683—729) enthält einen Artikel von Kolster über das schleswig-holstein. Schulwesen. Wiese, Histor.-statist. Darstellung II, 338—364.

[3] Fr. Lübker, Gregor Wilhelm Nitzsch in seinem Leben und Wirken, 1864.

selben Geist später die Gymnasien Frankfurts und dann Hamburgs regierte. Daß die Persönlichkeit das wesentlich Wirksame sei, Gesetz und Kontrolle aber für sich gar nichts vermöge, das ist der Mittelpunkt der Überzeugungen Jacobs, die ihre Bestimmtheit im Gegensatz gegen die in der preußischen Verwaltung herrschende Richtung erhalten haben: er war vorher in Magdeburg, Königsberg und zuletzt in Posen Lehrer gewesen. In der ersten Schulrede, welche er in Lübeck hielt, heißt es: „Weil die Schule eine moralische Anstalt ist, weil der Geist des Lehrers auf den Geist des Schülers belebend wirken soll, so muß jenem Freiheit des Geistes und Freiheit der Wirksamkeit, soweit es immer möglich ist, zugestanden, in diesem freie Empfänglichkeit vor allem gepflegt werden“ (39). In dieser Gesinnung war er entschiedener Gegner des Abiturientenexamens. In einem Brief an Classen aus der letzten Zeit seines Lebens schrieb er: „Glaube mir, der ich 20 Jahre dieses Institut aus eigener Erfahrung und an guten Schulen habe kennen lernen, und seine unausbleiblich schlimmen Folgen sich habe immer mehr entwickeln sehen: es thut nicht gut. Was man dadurch erreichen will, die Schüler zum Fleiß zu zwingen, ist es nicht das gerade Gegenteil von dem, was die Schule leisten soll, eine freie Entwickelung des moralischen Willens? Und eine Menge Versuchungen ruft es in den jungen Gemütern auf, die man dann durch das schlimmste aller Mittel, Kontrolle nach Kontrolle, vergeblich zu bewältigen bemüht ist“ (58). — In wie hohem Maße es Jacob mit der von ihm geleiteten Schule gelang, freie Thätigkeit der Schüler zu erwecken, dafür findet der Leser eine Reihe von Zeugnissen bedeutender Männer, die in den dreißiger Jahren als Schüler dem Katharineum angehörten, in den lesenswerten Mitteilungen aus dem Leben Bartelmanns, die Friedrich Reuter, derselbe, dessen Namen der Leser auf dem ersten Blatt dieses Buches findet, in drei Programmen des Kieler Gymnasiums (1875 ff.) veröffentlicht hat. Bartelmann, der von 1831—1834 Jacobs Schüler war, hat später als Direktor erst des Oldenburger, dann des Kieler Gymnasiums, in dem Geiste des Lehrers seine Aufgabe gefaßt und gelöst.

Das hessische Gelehrtenschulwesen folgte der Entwickelung in den benachbarten Ländern mit merklichem Abstand.[1] In Marburg, seiner Vaterstadt, lehrte kurze Zeit (1800—1804) Fr. Creuzer (1771 bis 1858), gleichzeitig mit F. K. v. Savigny, der die historisch-philologischen Studien so vielfach anregte; später (1832—1842) war

[1] Bezzenberger, in Schmids Encykl. III, 477—491. Wiese, Das höhere Schulwesen II, 435 ff. Weber, Gesch. der Gelehrtensch. zu Kassel, 384 ff.

K. F. Hermann (1804—1855) Vertreter der humanistischen Studien und Vorsteher des philologischen Seminars in Marburg. Eine Maturitätsprüfung wurde im Kurfürstentum 1820 angeordnet; sechs Anstalten wurden als Gymnasien mit dem Recht der Entlassung zur Universität anerkannt. Der Lehrkursus wurde erst in den dreißiger Jahren, namentlich durch die Thätigkeit A. F. C. Vilmars, dem preußischen angenähert; die Kasseler Gelehrtenschule hatte noch 1823 nur fünf Klassen und lehrte Griechisch nur mit drei bis vier Stunden in den vier oberen Klassen; gelesen wurde Homer und Xenophon und von den Theologen in zwei besonderen Stunden das N. T. — Realschulen entstanden seit 1837 als Anbau an die Volksschulen.

In Gießen, seiner Heimatsuniversität, war F. G. Welcker (1784 bis 1868) der erste humanistische Lehrer.[1] Als er am Anfang des Jahrhunderts daselbst studierte, hatten philologische Vorlesungen überhaupt nicht stattgefunden; nur einmal hatte der Professor der Poesie und Eloquenz (Kühnoel) eine Vorlesung über Euripides' Alceste versucht, die jedoch aus Mangel an Teilnahme zu einem vorzeitigen Ende gekommen war. Welcker hörte theologische, philosophische, juristische, physikalische Kollegien. Am Ende seines zweiten Studienjahres (1803) wurde er Lehrer am Pädagogium und, nachdem er kurz darauf promoviert, Dozent an der Universität, an welcher er vorzugsweise exegetische Vorlesungen über das A. und N. T. hielt, einmal auch über das Platonische Symposion. 1806 wurde er nach Rom in die Kreise W. v. Humboldts gezogen; 1809 kehrte er als Professor der „griechischen Litteratur und Archäologie", welche Bezeichnung des Faches hier zum erstenmal auf einer deutschen Universität erscheint, nach Gießen zurück, wo er 1812 ein philologisches Seminar einrichtete. Doch blieb er nicht lange, 1816 ging er nach Göttingen und drei Jahre später an den Ort seiner bleibenden Wirksamkeit, Bonn. Dauernder war die Lehrthätigkeit F. G. Osanns (1794—1858), eines Schülers Wolfs. — Die Maturitätsprüfung wurde im Großherzogtum 1824 eingeführt, an sechs Anstalten; die Prüfungsbestimmungen (bei Schultze, 202 ff.) enthalten keine erheblichen Besonderheiten. Seit 1832 besteht ein Oberstudienrat. Seit 1834 wurden in den größeren Städten Realschulen errichtet. Auch die Gymnasien gaben den realistischen Bestrebungen in bedeutendem Umfang nach. Als Thiersch im Jahre 1834 die Darmstädtischen Gelehrtenschulen besuchte, war er empört über die Größe der Einräumungen, welche dem bösen Prinzip gemacht worden seien und sprach seinen Zorn in einer rücksichtslosen und hin und

[1] K. Kekulé, Das Leben Fr. Welckers, 31 ff.

wieder äußerst indiskreten Kritik aus (Zustand des öffentlichen Unterrichts I, 322—361), worauf eine offizielle Darstellung des hessischen Schulwesens von A. Linde nicht ohne gerechtfertigte Bitterkeit antwortete.[1] Auch in Hessen wurde ein litterarischer Krieg zwischen den beiden Richtungen, repräsentiert durch die beiden Darmstädtischen Anstalten, das Gymnasium und seinen Direktor K. Dilthey und die Gewerbeschule und ihren Direktor Th. Schacht, geführt (Uhrig, 63ff.).[2]

Sechstes Kapitel.

Das Urteil über das neue preußische Gymnasium.

Wir unterbrechen an diesem Punkt die geschichtliche Darstellung, um der Frage nach dem Wert des Geschaffenen Raum zu geben.

J. Schulze blickte, wie wir sahen, mit uneingeschränkter Genugthuung auf das Werk seiner Hände, die Lehrverfassung der preußischen Gymnasien; ich glaube nicht, daß einer seiner Nachfolger, weder Eilers, noch Wiese, noch Bonitz, mit so großer Befriedigung von dem durch ihn Erreichten und Gesicherten gesprochen hat.

Kann die Geschichte sein eigenes Urteil als das definitive gelten lassen? Ist dieser Kursus, bilden diese Lehrfächer, in diesem Umfang, „die Grundlage jeder höheren Bildung“, wenn nicht für alle Zeiten, so doch für das 19. Jahrhundert? Führt dieser Weg regelmäßig, abgesehen von unglücklichen Ausnahmen, die nicht der Einrichtung zur

[1] Eine überaus harte Zurechtweisung erfuhr Thiersch auch von Diesterweg in Mörs, den er, nach gelegentlichem Hörensagen, als Verwüster der Volksschule durch überspannte Lehrerbildung angeklagt hatte. S. Diesterweg, Streitfragen auf dem Gebiet der Pädagogik (1838).

[2] Nicht ohne Interesse sind die Mitteilungen, die G. G. Gervinus in seiner Lebensbeschreibung (Leipzig 1893) von dem Schulbetrieb auf dem Darmstädtischen Gymnasium um 1820 macht. Der Unterricht war noch sehr dürftig, in der Schule herrschte große Zerfahrenheit. Um sich die Langeweile abzuhalten, las der junge Gervinus die Klassiker, vor allem Homer; er wurde zum Mittelpunkt, an den sich alles anschloß: Spiele mit Speer und Bogen, Zeichnungen zum troischen Krieg, Landkarten des troischen und kephallenischen Gebiets, Altertumskunde aller Art; „mein ganzes Sein und Denken war mit diesen Gedichten ausgefüllt und so glückliche Stunden eines schwelgerischen geistigen Genusses sind mir kaum jemals wieder zu Teil geworden“. Ob solcher Enthusiasmus hätte aufkommen können, wenn die kontrollierte Privatlektüre in Darmstadt schon eingeführt gewesen wäre?

Last fallen, zu dem Ziel einer „allgemeinen und harmonischen Ausbildung aller geistigen Kräfte“?

Es liegt mir fern, SCHULZES Verdienste um das Bildungswesen des preußischen Staates verkleinern zu wollen; sie sind unzweifelhaft. Er hat die einheitliche Organisation des Gymnasiums durchgeführt, er hat mit unermüdlichem Eifer für die Hebung des Lehrerstandes, für die Verbesserung seiner äusseren Stellung gewirkt, er hat mit der Durchführung der Staatsaufsicht und der Prüfung auf die Hebung des „Bildungsniveaus“ der Abiturienten und damit der Hochschule hingewirkt. In alledem folgte er einer gewissen inneren Notwendigkeit der Dinge. Und ebenso wird man auch von seiner Lehrverfassung sagen dürfen: im ganzen und großen entsprach sie der inneren Notwendigkeit der Dinge. Er suchte die Forderungen der klassischen und der modernen Bildung zu vereinigen: in der That, die Forderung der Zeit. Klassische Bildung: wer hätte im Zeitalter GOETHES darauf verzichten können? Der neue Humanismus beherrschte die Zeit. Und ich bin auch bereit zu sagen: es war ein Glück für unser Volk, daß es so gekommen war, daß die Griechen eben die Herrschaft gewonnen hatten; was wäre im Zeitalter der heiligen Allianz aus unseren Schulen geworden, wenn nicht das Altertum ihnen einen durch sein Ansehen geheiligten und zugleich durch seine Ferne neutralen Boden für ihre Wirksamkeit geboten hätte? Noch ganz anders, als es jetzt geschah, wären sie in die Wirren der Zeit hineingerissen worden. Das sah SCHULZE und so verteidigte er in dem Klassizismus zugleich die Freiheit der Bildung und die Neutralität der Schule gegen die politischen Parteiungen.[1]

Andererseits verkannte SCHULZE nicht das Recht der Forderungen, welche die Gegenwart an die Schule stellte; eine ausschließlich auf Altertumsstudien gegründete Bildung war im 16. Jahrhundert möglich, sie ist es im 19. nicht mehr. Mathematik und Naturwissenschaft sind von einer Bedeutung, daß die Schule an ihnen nicht vorbeigehen kann. Aber auch die deutsche Sprache und Litteratur fordert Berücksichtigung; und wer wollte auf die Sprache und Litteratur der Nachbarvölker verzichten in dem Zeitalter, das nach GOETHES Wort im Übergang zur

[1] Man wird dieser Seite der Sache recht inne, wenn man z. B. die Entwickelung der Dinge in Rußland, wie sie von G. SCHMID in der SCHMIDschen Encyklopädie sehr eingehend dargelegt ist, zur Vergleichung heranzieht. Neben diesen Orgien der sich überstürzenden Reaktion gegen die noch eben vorher sich überstürzende Aufklärung zeigt sich überhaupt die Besonnenheit, Stetigkeit, Freiheitlichkeit der preußischen Unterrichtsverwaltung in vorteilhaftem Licht. Man vergleiche auch das Kapitel über die Restauration bei L. LIARD, *L'enseignement supérieur en France 1789—1893.*

Weltlitteratur ist? Also, es ist, wie SCHULZE sagt: nicht Willkür hat alle diese Lehrgegenstände zusammengebracht, sondern die gegenwärtige Kulturlage fordert sie.

Und auch daran ist kein Zweifel: die Forderungen sind nicht bloß auf dem Papier des Lehrplans geblieben, sie sind, mehr als je zuvor geschehen ist, auch in der Wirklichkeit durchgedrungen. Wenn wir die Abiturienten des Jahres 1840 mit denen des Jahres 1790 zu einer gemeinsamen Prüfung zusammenführen könnten, so würde sich das Wissen und Können der ersteren gewiß sehr überlegen erweisen. Sie verstehen nicht bloß, wie die von 1790, die lateinische, sondern dazu die griechische Sprache, sie haben Tragödien des Sophokles und Dialoge des Plato gelesen, während jene, und nicht einmal alle, nicht viel mehr als ein paar Stücke aus dem N. T. gelesen haben. Dazu haben sie einen nicht mehr ganz elementaren Kursus in der Mathematik und Naturwissenschaft durchgemacht, haben Geschichte und Geographie in weitem Umfang studiert, während jene in diesen Dingen nicht viel weiter gekommen sind, als Lust und Begabung den Einzelnen führte. — Also, kein Zweifel: die Schulbildung hat an Breite und Gründlichkeit bedeutend gewonnen, das Durchschnittsmaß der Kenntnisse der Abiturienten ist beträchtlich gestiegen. Wäre dies der einzige Maßstab für den Wert der Schule, so wäre in der Frage entschieden.

Die Sache liegt aber nicht so einfach. Zuerst: über den Wert einer Schuleinrichtung wird nicht allein und nicht in letzter Absicht entschieden durch das Maß der Kenntnisse, die der Schüler am Ende des Kursus vorweisen kann; sonst möchte am Ende die „Presse“ als die größte Erfindung des 19. Jahrhunderts auf dem Gebiet des Schulwesens anzusehen sein. Die Früchte der Bildung reifen nicht so schnell, ihre Art und ihr Wert wird erst auf der Universität und im Leben sichtbar. Vergleichen wir nun die Generationen, die auf dem neuen Gymnasium, etwa von 1810—1840, ihre Bildung erhalten haben, mit denen, die etwa von 1760—1790 die alten Schulen besuchten, so stellt sich die Sache wesentlich anders. Eine reichere Zeit, als die vier Jahrzehnte von 1780—1820, hat ja die Geschichte des deutschen Volkes nicht aufzuweisen, obwohl auch der nachfolgenden Generation ihre Ehre nicht streitig gemacht werden soll. Hätten wir die Leistungen der Generationen einfach der Schule gutzuschreiben, so wäre der Sieg der ohne Prüfung aus der alten Lateinschule hervorgegangenen über die viel geprüften und viel geschulten Geschlechter des neuen Gymnasiums wohl nicht zweifelhaft. Freilich, der Mensch lebt, mit dem Wort HAMANNS, nicht bloß von dem Brot, das ihm seine Professoren (auf der Schule und Universität) einbrocken. Und so wird auch der Ver-

such, den Wert der Schule aus den späteren Leistungen der Schüler abzuschätzen, nur zu sehr unsicheren Ergebnissen führen. Immerhin mag schon die Erinnerung an jenes Verhältnis vor der Überschätzung des neuen Gymnasiums und seiner „allseitigen Bildung" warnen. Gerade an „allgemeiner Bildung", an Interesse für Philosophie und Dichtung, für Kunst und Altertum, steht die Zeit um 1800 ja wohl jeder späteren überlegen da.

Es wäre aber auch noch an Weiteres zu erinnern. Das Mehr an Kenntnissen, das wir dem Abiturienten von 1840 vor dem von 1790 unbedenklich zugestehen, ist doch nicht einfach das Ergebnis der verbesserten Schuleinrichtung; es wird auch durch beträchtliche Verlängerung des Schulkursus erkauft. Für die ältere Zeit wird es schwer sein, statistische Daten beizubringen; daß aber die Ausdehnung des Kreises der Unterrichtsgegenstände und die Festlegung des Kursus und der Prüfungen die Schulzeit verlängert hat, ist gar nicht zweifelhaft. Für die spätere Zeit können wir den Nachweis auch zahlenmäßig führen. Ich gebe im Anhang eine statistische Zusammenstellung Conrads, woraus man die Verschiebung des Abgangs zur Universität im Zeitalter von 1820—1890 ersehen kann; 1820 waren von den preußischen Abiturienten fast zwei Drittel (64,1 %) unter 19 Jahren. 1890 noch nicht die Hälfte (46,5 %). Der Unterschied gegen 1788 würde sich wohl noch als bedeutend größer herausstellen. Man geht schwerlich weit fehl, wenn man annimmt, daß das Durchschnittsalter bei der ersten Immatrikulation sich in den letzten 100 Jahren um etwa zwei Jahre verschoben hat, namentlich wenn man bloß die Fälle nimmt, wo der Schulkursus regelmäßig begonnen und vollendet wurde. Daneben kamen im vorigen Jahrhundert, vermutlich häufiger als jetzt, Fälle sehr verspätet begonnenen Studiums vor; die Regulierung des Kursus, die seitdem stattgefunden hat, schließt solche verspätete Entschlüsse mehr und mehr aus, sie wirkt als Nötigung, gleich von Sexta, oder noch besser, von der ersten Vorschulklasse ab sich in die Reihe zu stellen.

Ziehen wir nun ferner in Betracht, daß es im 18. Jahrhundert Regel war, auf der Universität zuerst seinen Kursus in der philosophischen Fakultät zu durchlaufen — was heute nicht mehr Regel ist, unsere Juristen und Mediziner wenden sich, in der Überzeugung, ihre allgemeine Bildung auf der Schule abgeschlossen zu haben, gleich zum Fachstudium, und die meisten Theologen und „Philosophen" machen es im Grunde auch nicht viel anders — so liefe also der Unterschied zwischen Einst und Jetzt wesentlich darauf hinaus, daß die letzten Jahre des allgemein-wissenschaftlichen Unterrichts von der Universität

auf die Schule verlegt worden sind. Und es wäre nun die Frage: ob diese Verlegung zweckmäßig war? Es ist jetzt wohl die geltende Ansicht und gewiß lassen sich gute Gründe dafür beibringen. Auch können wir natürlich die Wandlung nicht ungeschehen machen: die philosophische Fakultät hat sich der Veränderung der Dinge angepaßt, sie ist jetzt nicht mehr die alte Schule der allgemein-wissenschaftlichen Bildung, sondern giebt überwiegend streng fachmäßigen Unterricht oder Anleitung zur wissenschaftlichen Forschung. Wir brauchen also unter diesen Umständen den ausgedehnteren Schulkursus.

Aber ein Verfechter des Alten könnte gegen diese ganze Wandlung nicht unwichtige Einwendungen erheben. Er könnte etwa sagen: freilich sei früher, und vermutlich mit gutem Grund, oft darüber geklagt worden, daß viele allzu früh von der Schule gelaufen und auch auf der Universität allzu bald zum Fachstudium sich gewendet hätten; dem sei durch die Festlegung des mindestens neunjährigen Schulkursus und die Abiturientenprüfung jetzt vorgebeugt. Ob man aber auch überzeugt sein dürfe, daß die durch staatlichen Zwang verlängerte Schulzeit und die darin aufgenötigte „allgemeine Bildung“ immer von Wert für die wirkliche Bildung des inneren Menschen sei? Ob es nicht am Ende Leute gebe, die man besser bald zum Fachstudium und zur Praxis kommen lasse, praktische Naturen, die in der Lösung konkreter und praktischer Fragen eine glückliche Hand bewiesen, ohne für sogenannte „allgemeine Bildung“ viel Empfänglichkeit zu haben? Ob man in solchen Fällen die Erzwingung einer noch zweijährigen Beschäftigung hauptsächlich mit griechischen und lateinischen Schriftstellern für eine durchaus unbedenkliche Sache halten könne? Ob nicht die Abhaltung von dem, worauf die natürliche Neigung sich richte, und die Nötigung zu einem ihr Fremden immer etwas gewagt sei?

Und ferner, so würde er fortfahren können, ist es denn ausgemacht, daß es für den Durchschnitt der menschlichen Natur angemessener ist, die an sich wünschenswerte vertiefte allgemeine Bildung auf der Schulbank als auf der Universität zu erwerben? Es ging doch bisher und ging Jahrhunderte lang, daß man den jungen Mann, wenn er nun 16, 17, 18 Jahre alt geworden war, auf die Universität gehen ließ, damit er hier in größerer Freiheit, als die Schule gewähren kann, das ihm Gemäße selber suche und versuche. Natürlich, nicht jeder verstand schon die Freiheit zu gebrauchen. Aber fehlt es gegenwärtig auf der Universität an Mißbrauch der Freiheit? Fehlt es an solchen, bei denen dieser Mißbrauch direkt als Reaktion gegen den so lange fortgesetzten Schulzwang erscheint? Ist nicht unter diesen vielleicht auch der eine und andere, der, wenn man ihn rechtzeitig hätte auf seine

Weise der Bildung nachgehen lassen, mit freier Neigung sich Dingen, die ihn anzogen, hingegeben hätte, während er sich nun auf der Schule alt saß, träge und mißmutig das Gebotene äußerlich lernend, dann aber hinterher nicht mehr die Kräfte und Elastizität hatte, die Trägheit und den Mißmut abzuschütteln?

Und auf der anderen Seite, leidet nicht die Schule auch unter dieser Verlängerung des Kursus, der ja jetzt durchschnittlich bis zum vollendeten zwanzigsten Lebensjahre dauert? Hat sie nicht vielfach mit dem Widerstreben der Natur gegen die Einrichtung zu kämpfen? Sie behandelt den zwanzigjährigen jungen Mann nicht wesentlich anders als den zehnjährigen Knaben; sie giebt ihm täglich auf und hört ihn täglich ab; sie umgiebt auch sein Leben außer der Schule mit Geboten und Verboten, wie sie kein junger Mann gleichen Alters sonst von Fremden erfährt. Das alles wird unvermeidlich sein; eine Schule ist ohne Schulordnung und Zucht nicht möglich; aber war es zweckmäßig, durch Verlegung der zwei Jahre von der Universität auf die Schule dieser die Last der Hütung Zwanzigjähriger aufzuerlegen? War nicht die alte Ordnung besser, welche die eigentliche Schulzeit mit dem Übergang zum Jünglingsalter abschloß? Vielleicht wäre eine Mittelform zwischen der Schule und der Universität, wie sie die Völker englischer Zunge in ihren *Colleges* haben, wo mehr Freiheit und Selbstthätigkeit ist, als in unserem Gymnasium, andererseits mehr Anleitung und Aufsicht als auf unseren Universitäten, das der Natur junger Leute von 18 bis 20 Jahren am meisten angepaßte System. Freilich, es würde schwer zu schaffen sein, wo es nicht auf altnationaler Tradition beruht. Aber daß die so verlängerte Schulzeit an sich manches Mißliche hat, das ist doch nicht zu verkennen.[1]

[1] Ich möchte hier auf ein Schriftchen aufmerksam machen, das einen sehr nachdenklichen, freilich nicht einen erquickenden Inhalt hat: R. Pilger, Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien (2. Aufl. 1880). Es wird darin von kundiger Hand dargelegt, wie ungeheuer verbreitet und tief gewurzelt das „Studentspielen“ auf den Gymnasien ist, zugleich aber gezeigt, wie diese fratzenhafte Imitation des Corpsstudententums auf der Schule als ein fressender Schade die sittlichen und intellektuellen Kräfte vernichtet. An sich schon hinlänglich bedenkliche Dinge erhalten hier, durch die Heimlichkeit, eine Giftigkeit, unter der alle edleren Interessen und alle Wahrhaftigkeit und Kraft des Willens zu Grunde geht. Nun ist doch wohl nicht zweifelhaft, daß dies Schülerverbindungswesen mit der Ausdehnung des Schulkursus und mit dem zunehmenden Alter der Schüler in den oberen Klassen zusammenhängt. Der Verfasser verfolgt es bis in die 50er und 40er Jahre zurück. Vorher habe ich nie etwas davon erwähnt gefunden. Natürlich, vor der Durchführung der Abiturientenprüfung gingen junge Leute mit dem übermächtigen Drang zum Studentspielen eben auf die Universität; es hielt sie nichts auf der Schule

Sodann aber, so könnte unser *laudator temporis acti* fortfahren, habe er noch ein weiteres Bedenken, es komme ungefähr auf das heraus, was unter dem Namen der Überbürdung dem neuen Gymnasium zur Last gelegt zu werden pflege. Die Vermehrung der Unterrichtsgegenstände, ihre Verteilung an eine ganze Anzahl von Fachlehrern, deren jeder seine Wissenschaft als Spezialfach studiert habe und treibe, die Fixierung des Klassensystems mit den Versetzungsprüfungen, die Durchführung der Abiturientenprüfung unter Staatskontrolle, die beständige Beaufsichtigung der Lehrer und Schüler durch fachmännische Staatsbeamte, alles dies zusammen habe eine innere Veränderung des Unterrichtsbetriebs bewirkt, die neben augenscheinlichen Vorteilen doch auch nicht unbedenkliche Übel mit sich führe. Dem Unfleiß und der Vernachlässigung minder beliebter Unterrichtsfächer, wie sie früher in den Schulen so häufig waren, der Möglichkeit, privaten Liebhabereien nachzugehen und sich dabei in die Irre zu verlieren, möge dadurch gesteuert sein. Aber eben damit werde auch der spontanen, auf Wahl und Neigung beruhenden Thätigkeit des Schülers gewehrt. Und gerade sie sei, auch wenn sie nicht immer den geradesten Weg zum Ziel treffe, von größter Bedeutung für die intellektuelle und auch für die sittliche Bildung. Wenn man J. H. Voss in seiner *societas Graeca* in Neubrandenburg oder Thiersch und Dissen in Schulpforta mit griechischen Wörterbüchern und Grammatiken, mit Schulausgaben und Exerzitien, mit Unterricht und Kontrolle reichlich versehen hätte, ob sie mit eben der Begierde den Homer gelesen hätten? Gerade solche Naturen, die Lust und Kraft hätten, ihren eigenen Weg zu suchen, litten am leichtesten Schaden, wenn man sie am Strick der täglichen Kontrolle auf der ebenen Chaussee des Klassenwegs dahinziehe; die trägen und

fest. — Um dem Leser daneben auch eine erquickende Lektüre zu empfehlen, nenne ich die Lebensbeschreibung des Oberpräsidenten L. v. Vincke (von E. v. Bodelschwingh, 1853). Geboren 1774 studierte Vincke Anfang der 90er Jahre in Marburg, Erlangen und Göttingen. Seine sorgfältig geführten Tagebücher lassen den ungemein kräftigen und freien Bildungstrieb des Jünglings, seinen leidenschaftlichen Eifer zu lernen und zu wachsen in erfreulichster Weise erkennen; der Beamtenlaufbahn bestimmt, treibt er auf der Universität (außer seinen juristischen und kameralistischen Studien) Philosophie und Geschichte, Naturwissenschaft und Medizin, alte und neue Sprachen und Litteratur. Wer Lebensbeschreibungen des 18. Jahrhunderts liest, der begegnet sehr oft diesem leidenschaftlichen Trieb nach „allgemeiner Bildung“, im weitesten Sinne des Wortes. Ob späteren Lesern von Biographien des 19. Jahrhunderts dasselbe auffallen wird? Oder wird hier der Trieb, sich zu spezialisieren, als der charakteristische Zug erscheinen? Und ob nicht hieran, mit anderen Ursachen, auch die Durchführung des Zwangs zur „allgemeinen Bildung“ ihren Anteil hat?

unselbständigen Naturen ließen es sich am ersten gefallen. Was unter dem Titel der Überbürdung seit der Durchführung des neuen Systems unter SCHULZE als neues und bisher unerhörtes Übel aufgekommen sei und bisher sich weder habe wegdemonstrieren noch heilen lassen, das beruhe vielleicht nicht so sehr auf einem absoluten Übermaß der geforderten Schulleistungen, das übrigens nicht selten vorgekommen sei und dann natürlich die schwächsten Kräfte am meisten gedrückt habe, sondern vor allem auch auf jener inneren Umformung des Schulbetriebs, auf der Vermehrung der kontrollierten Pensenarbeit und der Verminderung der Zeit und Kraft für freie Privatarbeit; und dieser Druck werde vor allem von den Tüchtigsten gefühlt. Täglich vier, fünf Pensen für den nächsten Tag erledigen, das sei eine Arbeit, die viel mehr ermüde und abstumpfe, als wenn man die gleiche Zeit einer von der eigenen Wahl abhängigen, zusammenhängenden Aufgabe widme. Hierfür habe nun die alte Schule erheblich mehr Raum gelassen. Und darum habe sie, so einseitig und dürftig vielfach ihr Unterricht gewesen sein möge, kräftigen, tüchtigen, selbständigen Naturen günstigere Entwickelungsbedingungen geboten, als das soviel reicher ausgestattete spätere Gymnasium. Kraft und Eigentümlichkeit der Bildung seien dort besser gediehen, als in den mit Lehrplänen und Prüfungsordnungen umzäunten modernen Schulen.

So etwa könnte ein Verteidiger der früheren Gelehrtenschule die Vorteile der alten und die Nachteile der neuen Ordnung gegeneinander stellen; oder vielmehr, so haben thatsächlich zahlreiche einsichtige Männer über das neue Gymnasium geurteilt. SCHULZE ist geneigt zu behaupten, und auch sein Biograph VARRENTRAPP leitet uns an, so zu glauben, daß er alle Welt, oder wenigstens alle Verständigen und Wohlgesinnten, ausgenommen allein einige Freiheits- und Griechenhasser, wie KAMPTZ und LORINSER, oder einige banausische Utilitarier, wie die Fabrikanten am Rhein, auf seiner Seite gehabt habe. Das ist eine Selbsttäuschung. Daß auch sehr verständige und wohlgesinnte Männer, innerhalb und außerhalb der Schule, der neuen Ordnung der Dinge mit schweren Bedenken gegenüberstanden, dafür sind oben (S. 332 ff.) schon ein paar Zeugnisse beigebracht worden; ich lasse hier noch einige weitere Zeugnisse folgen. Die Sache ist wichtig genug, auch für uns, denn im Grunde stehen wir noch ganz vor demselben Problem: ist ein Einheitsgymnasium möglich, das allen die gleiche allgemein-wissenschaftliche Bildung giebt, das den klassischen und den realistischen Kursus umfaßt und für naturwissenschaftliche Studien in gleicher Weise vorbereitet?

Ich gebe zunächst ein paar Urteile von Direktoren und Lehrern

preußischer Gymnasien, die bei Gelegenheit des Lorinserstreits abgegeben wurden. A. Spilleke mag den Zug eröffnen. Er war von 1821—1841 Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und zugleich der damit verbundenen Real- und Mädchenschule, hatte also einen sehr günstigen Ort für Beobachtungen. In einem von ihm erstatteten Gutachten (mitgeteilt in seinem Leben, von Wiese, S. 160ff.) heißt es: „Kein vorurteilsfreier Schulmann wird leugnen können, daß bei allem guten Willen der Schüler und bei aller Anstrengung der Lehrer die Resultate des Gymnasialunterrichts keineswegs in dem Grade genügen, als man nach der aufgewendeten Mühe erwarten sollte. Namentlich kann es keinem entgehen, daß, während in den unteren Klassen geistige Regsamkeit allgemein zu herrschen pflegt, schon in den mittleren die Klagen der Lehrer über Mangel an geistiger Spannkraft beginnen und daß die jungen Leute, wenn sie zur Universität entlassen werden, zwar einen verhältnismäßig nicht geringen Vorrat von Kenntnissen zu besitzen pflegen, daß aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils und vor allem lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft bei vielen auf schmerzliche Weise vermißt wird. Es ist daher nicht zu bezweifeln, daß wenn dieser Zustand fortdauert, sich allerdings zwar durch das Ganze immer mehr die sogenannte allgemeine Bildung verbreiten wird, daß aber auch auf der anderen Seite sich alles immer mehr abflachen und wahre Originalität und großartige Erscheinungen in den verschiedenen Gebieten der Litteratur, sowie demnächst in den höheren praktischen Verhältnissen immer seltener werden müssen.“

Als die mutmaßlichen Ursachen dieser Erscheinung nennt Spilleke 1) die allgemeinen Zeitverhältnisse: die Zeit der großen geistigen Erregungen sei vorüber, jetzt seien alle Kräfte auf die materiellen Interessen gerichtet; 2) die Überfüllung, besonders der mittleren Klassen, wegen des Einjährigen-Dienstes; 3) ungenügende Vorbereitung bei der Aufnahme; 4) die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, insofern dieselben nebeneinander von allen Schülern nach dem gleichen Maße gelernt werden müßten. Auf den untersten Stufen möge das gehen, „auf den oberen dagegen, wo die Individualität und die besondere Richtung, welche ein jeder in seiner akademischen Laufbahn nehmen wird, schon bestimmter hervortritt, erscheint es in der That fast als eine Grausamkeit, bei manchem, welcher ein entschiedenes Talent für den einen Zweig wissenschaftlicher Thätigkeit besitzt, während er in anderen geringes leistet, auch darin dasselbe von ihm wie von allen übrigen zu verlangen“. Auch für den Lehrer entstehe dadurch eine große Schwierigkeit: hält er sich an die vorzüglich in einem Fach begabten, so können

die übrigen nicht folgen; will er diese gehörig berücksichtigen, so haben jene Langeweile. Endlich 5) fehle es an Lehrern, welche die Kunst des Unterrichtens verstünden. Die Elementarlehrer lernten sie, die Gymnasiallehrer erwürben Gelehrsamkeit und hielten sich für viel zu vornehm, die Schulmeisterkunst zu lernen. Und dann schälten sie die Schüler einfältig, dumm, stumpf, schlaff, wenn ihre Versuche, die Gelehrsamkeit mitzuteilen, vergeblich blieben.

Der Direktor des Grauen Klosters, G. Köpke, dankt im Progr. von 1836 (S. 31—37) dem Dr. Lorinser für die von ihm gegebene Anregung und fügt hinzu: er sei geneigt, den medizinischen Ansichten und Betrachtungen volle Wahrheit beizumessen; den psychologischen Bemerkungen, wenngleich sie, was den Einfluß des Unterrichts auf die geistige Entwickelung anlange, ein wenig ins grelle zeichnen dürften, trete er in der Hauptsache bei. Namentlich fühle er sich genötigt zu bekennen, daß das poetische und produktive Geistesvermögen bei unserer Jugend, je mehr wir es für unseren Ruhm hielten, sie vielseitig auszubilden und den Verstandeswissenschaften schon auf Schulen ihren Thron zu erbauen, immer geringer zu werden scheine. Das Viellernen und Vielwissen, welches seit 30 Jahren so sehr gesteigert sei, sei daher ein zweifelhaftes Lob. Die Abnahme der poetischen Empfänglichkeit ziehe den ganzen Unterricht, namentlich den klassischen und historischen herab. Die Schuld hieran sei allerdings nicht den Gymnasiallehrern, auch nicht der Unterrichtsleitung beizumessen: die Zeit habe es so verlangt, die alte Einfachheit habe ihr nicht mehr genügt. Die Unterrichtsbehörden hätten den Gymnasien vorgeschrieben zu leisten, was nun einmal die Welt geleistet verlangte; die überall abhängigen Lehrer und deren Vorsteher hätten der Zeit nachgeben müssen, auch wenn sie ahnten, daß sie gezwungen würden zu rasen mit den Rasenden. Nur durch ein Nachlassen der Staatsbehörden und der Prüfungskommissionen könne den Lehrern die Möglichkeit gegeben werden, ihrerseits gegenüber den Schülern nachzulassen.

Der Rektor der lateinischen Hauptschule und Kondirektor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Maximilian Schmidt, spricht in einer Schrift über die Notwendigkeit einer Reform im Gymnasialunterricht (1836) die Überzeugung aus, daß Lorinsers Anklagen nicht gegenstandslos seien. Er berechnet die Zahl der notwendigen häuslichen Arbeitsstunden, nach sorgfältigen Ermittelungen, auf wöchentlich 34 für die oberen Klassen, vorausgesetzt, daß der Schüler wirklich leiste, was von ihm gefordert werde. Hierzu die Schulstunden mit 36 Stunden (die häufig überschritten würden), völlig freie Privatarbeit mit 14 Stunden gerechnet, so kämen 12 Stunden täglicher Arbeitszeit

heraus: ein für die körperliche und geistige Entwickelung in diesem Lebensalter schädliches Übermaß (S. 18). Hierzu komme endlich das Abiturientenexamen: „nach einer genauen Durchmusterung der Abiturienten der drei letzten Jahre, wo ich dem hiesigen Gymnasium vorstehe, war immer der Dritte ein solcher, der sich entweder schon früher oder doch im letzten Semester durch Arbeiten bei Tag und Nacht so erschöpft hatte, daß man froh sein mußte, wenn das Examen glücklich vorüber war“ (S. 24). Auf die Verderblichkeit des Abiturientenexamens in dieser Form kommt die Schrift wiederholt zurück; daß das Universitätsstudium immer banausischer, daß ein von einem Wissenstrieb getragenes Studium seltener werde, sei vorzugsweise als Wirkung jener Einrichtung anzusehen. Die Abhilfe sucht er in der Beschränkung der Fächer, die dem altsprachlichen Unterricht Konkurrenz machen.

Eine höchst eindringende, aus Erfahrung stammende und von Herzen kommende Kritik des preußischen Gymnasiums giebt die Schrift von C. G. Scheibert (Oberlehrer am Gymnasium, später Direktor der Friedrich-Wilhelmsschule zu Stettin, seit 1855 Provinzialschulrat in Schlesien) „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule“ (2 Hefte, 1836). Auch sie ist durch Lorinsers Schrift hervorgerufen, von der gesagt wird, daß sie sehr viel Gutes gestiftet habe, weil sie zu einer Selbstprüfung der Schule den Anstoß gegeben habe; eine sehr notwendige Sache: denn „heute raubt den Gymnasien den erziehenden Einfluß der eigene Glaube an Unverbesserlichkeit“; er ist so groß, „daß man dieses Erhabensein über jeden Tadel, dieses Abweisen jeder Prüfung und Sichtung eine Art Selbstvergötterung heißen möchte“ (II, Vorwort, 47 ff.). Zwei große Fehler haften dem Gymnasium an und nehmen ihm die Kraft zu erziehen: 1) daß es zugleich als höhere Bürgerschule dienen muß, was zur Überladung besonders der unteren und mittleren Klassen mit Lernstoff führt; 2) daß allein auf Kenntnisse, deren Aufnahme durch unausgesetztes Antreiben mit Abhören und Prüfungen erzwungen wird, alles Gewicht gelegt wird. Die Folge ist das Absterben der Spontaneität, der Haß gegen die Schule und gegen die Wissenschaften. Die ganze Schrift ist eine ergreifende Klage über die herrschenden Zustände. Ich setze ein paar Stellen hierher. „Vom Morgen bis zum Abend ist das Kind beschäftigt, und doch klagt die Schule noch immer über Mangel an häuslichem Fleiß; Lehrmeister und Gehilfen werden angenommen, und doch ist der Klassenlehrer nicht befriedigt; ein Stockmeister wird gleichsam gehalten, der den unwilligen Knaben an den Tisch fesselt und seine Thätigkeit erregt; Mutter und Schwester lernen lateinische und griechische Konjugationen und Deklinationen mit, um den abgespannten Knaben nur durch diese Mitarbeit aufzu-

richten; Familienfeste unterbleiben, damit er nur nicht gestört werde, Besuche werden abgewiesen und abgebrochen, häusliche Freuden beschränkt, um ihm nichts in den Weg zu legen oder den ohnehin genug gequälten Knaben nicht durch Versagen unschuldiger, aber zerstreuender Genüsse noch mehr zu entmutigen; das ganze Haus ist in Fesseln gelegt, ja es ist alles Ernstes so schlimm, daß man sagen könnte, es werde ein Seufzer durch das ganze Haus gehört, wenn ein zweiter Sohn der Familie das Gymnasium betritt, und die beengte Brust schöpfe erst dann freier Atem, wenn derselbe zu höheren Klassen hinaufgerückt ist, um leider bald noch größere Ängste vorzubereiten und zu erregen" (I, 6). „Die Folge des steten Stopfens und Pfropfens ist eine habituelle Zerstreutheit: Mögen die Gymnasien von Klasse zu Klasse bei jeder Versetzung nachweisen, daß sie alle Pensen wirklich beigebracht haben, ihre Schüler haben nichts davon, und die Arbeit der Lehrer gleicht wirklich der der Danaiden. Wie die Reisenden in Museen und Kunstkabinetten ermüden, sich im Beschauen des Vielen verwirren und statt Genusses und Erhebung Überdruß und Ekel mit nach Hause bringen, so geht es den Knaben auch. Nach und nach verlieren sie alle Lust am Lernen, jeder Trieb zur freien Selbstthätigkeit wird durch dies immer fortwährende Drängen und Treiben erstickt, Ekel an jedem Wissen ist die Folge, scheues Ausweichen und furchtsames Benehmen vor dem immer tadelnden und strafenden Lehrer, Lug und Trug vor dem nie befriedigten, das sind die Früchte, die aus der Überladung der Schüler erwachsen. So ist denn wirklich die Behauptung wahr, daß sich unsere Schüler keineswegs überarbeiten, denn ihnen ist der Arbeitstrieb genommen, es ist nur zu wahr, daß unsere Schüler gewiß nicht über Überlast an Wissen klagen dürfen; aber dagegen ist auch ebenso wahr, daß oft in denjenigen Schulen, wo an die Schüler nur geringe Anforderungen gemacht werden, am meisten freier Arbeitstrieb und Lernlust herrscht und somit auch am meisten wahre Fortschritte gemacht werden. Wie paradox es klingen mag: sieht man von zufälligen Umständen ab, so möchte man sagen, die tüchtigste Schule habe die untüchtigsten Schüler" (S. 17 ff.). Die Folge ist, daß sich ein eigentümlicher Haß gegen die Gymnasien festgesetzt hat, der schonungslos alle Mängel hervorzieht und die offiziellen Schulnachrichten Lügen straft; er wird dadurch vermehrt, daß die Eltern, durch das Monopol der Gymnasialbildung — ein Ausdruck, der mir hier zum erstenmal begegnet ist —, gezwungen sind, ihre Kinder ihm zu übergeben: „Die Gymnasien sind die Barometer der Bildung geworden für alle Stände, und die Klassen sind die Skalen der Röhre, an der man das Maß des Bildungsgewichts abliest."

An alledem sind nicht die Lehrer schuld; es mag unter ihnen Unverstand und Übereifer vorkommen, die meisten sind mehr Gelehrte als Pädagogen (II, 74); aber im ganzen liegt die Schuld am System, vor allem an den beständigen Prüfungen. Jedes halbe Jahr wird die ganze Anstalt geprüft, als ob man ihr kein Vertrauen schenken könne (97). Auch die Lehrer leiden unter dem Druck der Überbürdung: „so wenig die Schüler Lust und Zeit behalten zu einem Selbsttreiben und Selbstwählen von Beschäftigungen, ebensowenig ist Zeit und Kraft den Lehrern übrig gelassen, solche Selbstbeschäftigungen der Schüler einzuleiten und zu regeln. Eine große Zahl von Lehrstunden, die mit den häuslichen Arbeiten der Schüler sich mehrenden Korrekturen nehmen die Kraft weg, und was ihnen dann noch bleibt, das müssen sie für sich verwenden, um sich im Ruf der Gelehrsamkeit zu erhalten oder ihn erst zu erwerben“ (Schulze hatte die Programmabhandlungen als Pflichtarbeiten eingeführt) — oder um sich einigen Nebenverdienst zu verschaffen (64ff.). Die Folge ist, daß der Verkehr der Lehrer mit den Schülern sich auf die Schulstunden beschränkt. Die Schulstunden aber sind, infolge der beiderseitigen Überbürdung, der Überfüllung der Klassen, der Prüfungen, „zu bloßen Abhörstunden geworden; es wird in der Stunde nicht gelehrt und gelernt, der Schüler muß alles zu Hause gethan haben, in der Schule giebt er nur Rechenschaft von seinem häuslichen Fleiß. Die Menge des zu Erlernenden ist so groß, daß die Schulstunden nicht hinreichen, auch nur den zehnten Teil beizubringen; darum werden sie zum Einprägen nach Hause mitgegeben; und so spricht denn nicht mehr der Lehrer zum Schüler, sondern das Buch, der tote Buchstabe. Schon das Kind wird zum Bücherwurm erzogen. Der Eifer des Lehrers ist nun nicht ein Ereifern im Unterricht, sondern ein Ereifern über die Versäumnis, welche sich gestern abend der Knabe zu schulden kommen ließ“ (S. 68).

Beim Examen bestehen nun aber am besten die Schüler und also auch die Lehrer, die am rücksichtslosesten diese Lage anerkennen, d. h. die am wenigsten lehren und am meisten einpauken. Und so sind es zuletzt die Examina, die jeder Innerlichkeit des Unterrichts den Garaus machen, ihm allen erziehenden Einfluß, seinen ganzen veredelnden Wert rauben. „Ein Schüler will ja nicht etwas wissen, um es zu wissen, sondern um ein Examen zu machen, denn das entscheidet über seine Reife zur Versetzung, d. h. über sein Schülerleben, wie die Staatsexamina später über sein bürgerliches Leben. Das letzte Ziel seiner Schulthätigkeit ist das Abiturientenexamen. Mit dem Reifezeugnis gestempelt, kann er werden was er will, ohne dieses muß er sein ganzes Jugendleben für verloren achten. So wird der Zweck seines ganzen

Lebens ein äußerer und alle Motive seiner Thätigkeit werden äußere, denn ehe ein Mensch jetzt durch alle Examina hindurchkommt, ist er 25 Jahre alt und darüber." „Sie lernen nur für das Examen und wenn das vorüber ist, so hat ihnen ihr Wissen und der dasselbe bietende Lehrer weiter keinen Wert. Sie stopfen sich zum Examen voll und speien dabei aus und sind herzlich froh, diese magendrückende Last losgeworden zu sein." Und in diesem ganzen grauen Einerlei erquickt diese Lastträger kein Hauch belebenden Geistes; „nirgend ein erhebendes, belebendes Vergnügen, was die Schule als solche zur erregenden Heiterkeit böte; kein Feiertag, kein Festtag, denn ihre Festtage hat sie zu Zensurtagen gemacht und an diesen schlägt sie Krallen in die Seelen der Kinder, daß sie blutig von dannen gehen. Nicht Freude, sondern nur Lob, nicht Vergnügen, sondern nur Ehre, nicht innere Wärme und gemütliche Erregung, sondern Auszeichnung und Stacheln des Ehrgeizes bietet die Schule, und darum ist der warme Hauch des Vaterhauses aus ihr gewichen, der durch Karzer — daß es Gott erbarm — hineingebannt werden und durch Gesetze hineingezüchtigt werden soll" (70 ff.).

Sehr wahr und tief ist, was Scheibert (Gymnasium und höhere Bürgerschule II, 11 ff.) gegen die Überschätzung der Legalität, der Korrektheit sagt, wie durch übermäßiges Dringen auf solche Dinge, auf das Halten eines statutarischen Gesetzes, die Gymnasien sich um den Charakter von Erziehungsanstalten brächten. „Diejenigen Gesetze, deren strenge Erfüllung die Schule erzwingen kann, betreffen Äußerlichkeiten, Formalitäten, und in dem strengen Halten auf dergleichen Dinge macht sich die Schule lächerlich und verächtlich. Ein Gleichgültiges und Unwesentliches müßte nun und nimmermehr zu einem Gesetz erhoben werden, denn dadurch wird die Heiligkeit des Gesetzes innerlich vernichtet und der Begriff des Gesetzes dem Begriff einer willkürlichen Satzung gleich gemacht. Die wesentlichsten Gesetze kann aber die Schule gar nicht exekutieren, denn sie kann dem Schüler nicht in alle Winkel folgen. Sie darf, muß nicht mit dem Gesetzbuch und dem Strafkodex in der Hand dem Schüler in seine Winkel folgen, denn je weiter sie ihm nachgeht, desto tiefer verbirgt er sich." „Ach wüßten, ahnten die strengen Zuchtmeister, die Auflauerer, Beobachter, Kontrolleure, diese Verfolger der Schüler, welche sich das Lob für ihre Wachsamkeit und eine Auszeichnung für ihren Eifer und oft Belohnung für ihre Thätigkeit verdienen, wüßten diese Gesetzpädagogen, welchen Unsegen, welches Unheil, welche Verbrechen sie hervorrufen, welche Sünden sie auf sich laden dadurch, daß sie den Schüler sich vor der Schule zu verbergen zwingen: sie würden Belobigung und Lohn von

sich weisen und lieber den Vorwurf der Schlaffheit, der Gleichgültigkeit, der Unthätigkeit auf sich nehmen.“

Nach solchen Zeugnissen, für deren Wahrhaftigkeit die Stellung ihrer Verfasser bürgt — als Direktoren und Lehrer preußischer Schulen wußten sie, welche Stimmen ein vorgesetztes Ministerium zu hören liebte, welche nicht — könnte es überflüssig erscheinen, weitere Zeugnisse zu häufen. Indessen, um der Harthörigen willen mögen noch einige Stimmen den Ton verstärken.

Zuerst ein paar Zeugnisse von Schulräten. In dem schon erwähnten Lorinser-Bericht des Königsbergischen Provinzial-Schulkollegiums vom 23. Februar 1837 (Referent Schulrat JACHMANN) heißt es: direkt nachteilige Einwirkung auf die körperliche Gesundheit habe man nicht wahrgenommen; dagegen könne ein gleiches von dem Einfluß des bisherigen Gymnasialunterrichts und der damit verbundenen häuslichen Arbeiten auf das geistige Gedeihen der Jugend nicht gesagt werden. „Wir müssen vielmehr nach unserer Überzeugung behaupten, daß ihre geistige Entwickelung, Kraftübung und Selbstthätigkeit darunter leidet. Die Schüler sammeln eine Menge sprachlicher, historischer und wissenschaftlicher Kenntnisse ein; aber diese Masse von Kenntnissen, die sie bei ihrer Entlassung aufweisen, ist bei den meisten größtenteils ein vom Lehrer übertragener, vom Schüler passiv aufgenommener, nur für das Abiturientenexamen im Gedächtnis aufbewahrter Vorrat, kein selbstthätig erworbenes, geistig verarbeitetes und sicheres Eigentum. Daher zeigen auch unsere Gymnasialschüler bei dargebotener Gelegenheit, daß sie nur das Erlernte wissen, daß ihre Denkkraft zu wenig geübt ist, daß es ihnen an nichts mehr als an eigenen Gedanken fehle. Ihr Geist erliegt unter der Last des zu Erlernenden. Die aufgegebenen Schularbeiten benehmen den Schülern Zeit, Lust und Kraft zu freier geistiger Selbstbeschäftigung.“[1]

Der uns schon aus seinen Berichten (S. 366ff.) bekannte Provinzialschulrat OTTO SCHULZ in Berlin (1826—1849; vorher war er Lehrer am Grauen Kloster) zieht in seinen anonym erschienenen Erinnerungen an F. A. WOLF (1835) eine Parallele zwischen dem Sonst und Jetzt: damals, er war 1805 nach Halle gekommen, ging man mit wenig Kenntnissen zur Universität, namentlich im Griechischen: unter den Geistlichen war es eine ausgemachte Sache, daß Homer und die Tragiker zu schwer, daß die Beschäftigung mit den Profanskribenten ein Luxus sei, daß man das Griechische doch nur um des N. T. willen lese. Ein Primaner, der mit einiger Kenntnis der griechischen Formenlehre das

[1] In einem Aktenband des Kultusminist. U II, 38.

Gymnasium verließ und außer dem N. T. noch einige Rhapsodien des Homer oder einige Bücher des Herodot gelesen hatte, galt für einen ausgezeichneten Griechen. Solche Jugend war es, die sich in Wolfs Vorlesungen versammelte, nicht an Kenntnissen reich, aber begierig, sie zu erwerben. Den meisten ging in Wolfs Vorlesungen eine neue Welt auf und sie erinnern sich dieser Zeit wie einer Zeit der ersten Liebe. „Das ist anders geworden seit den letzten 20 Jahren; was damals die Studenten mit stiller Verwunderung hörten, darüber sind jetzt auch mittelmäßige Sekundaner schon weit hinaus. Es ist keiner unter den bekannteren Schriftstellern des Altertums, den der abgehende Primaner nicht angelesen hätte und zu beurteilen wüßte. Xenophons Darstellung ist die eines Majors vom Generalstabe, Euripides ein lederner Geselle, Horaz ein unfreier Nachahmer, Cicero ein breitspuriger Pedant. Das Stückchen, das sie von jedem gelesen, ist ihnen das Ganze; das Altertum hat seinen Reiz für sie verloren, ehe sie noch einen Teil desselben gründlich und im Zusammenhang kennen gelernt haben.“

Gerd Eilers, der als Schulzes Nachfolger ins Ministerium eintrat, nachdem er vorher Direktor in Kreuznach und Schulrat in Koblenz gewesen war, spricht in seiner Selbstbiographie (II, 250) seine Ansicht über die Gymnasien, wie sie aus der vorhergehenden Verwaltungsperiode hervorgegangen waren, in folgender Weise aus: Um dem Bildungstrieb des neuen Zeitgeistes zu genügen, habe man den alten Schulen neue Lehrgegenstände zugeführt: „so begann das verderbliche Übel der Überfüllung mit Gegenständen, wozu dann noch, um die geistigen Kräfte vollends zu ersticken, unter dem Einfluß sehr unpädagogischer Fachgelehrten auf unklare Schulverwaltungsbehörden die ganz unvernünftige Steigerung der Forderungen in den einzelnen Lehrgegenständen kam, welche ihren Ausdruck in dem Prüfungsreglement gefunden hat. Man wollte die bildende Kraft, welche in dem Studium der klassischen Sprachen liegt, zu einer noch höheren Potenz erheben und zugleich die früher nur beiläufig betriebenen Lehrgegenstände, deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie so steigern, wie es nur in besonders für diese Dinge bestimmten Schulen hätte geschehen können.“ „Um die gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer anstellen. Da wurde denn das Übel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft der Schüler für sich in Anspruch und sie übten, indem sie untereinander in Streit gerieten, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tötenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Eltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren.“ — Aber, fügte er hinzu und zieht damit das Resultat seiner eigenen vergeblichen Thätig-

keit, „diejenigen, welche die Macht hätten, es zu ändern, wissen es nicht und können es nicht wissen. Ich wenigstens habe keinen Präsidenten und keinen Minister kennen gelernt, der etwas Rechtes vom Schulwesen verstanden hätte“.

Lange vorher hatte Herbart warnend seine Stimme erhoben. In einem für das Königsbergische Provinzial-Schulkollegium bestimmten Gutachten vom Jahre 1823 (Päd. Werke II, 143ff.) heißt es: Erstlich höre man reden von zu viel Gelehrsamkeit, wobei der praktische Verstand und die Vorbereitung zum Geschäftsleben leide. So wenig er mit dieser Klage im ganzen sympathisieren könne, so verberge er sich doch nicht, daß für Köpfe, die zum Geschäftsleben geboren seien, die Einpfropfung von Gelehrsamkeit verderbliche Folgen haben müsse, und er sei daher ein Gegner alles gewaltsamen Drängens und Pressens der Schüler zum Lernen. Zweitens höre man Klagen über Mangel an Frohsinn unserer Schuljugend. „Diese Klage finde ich noch mehr begründet als die vorige. Überhäufung mit häuslichen Arbeiten, unnützen Schreibereien, die bis spät abends und wohl gar in die Nacht dauern, und die zu allen Unterschleifen des Abschreibens verleiten, sind nichts seltenes; daneben fehlt es zu anderen Zeiten an Beschäftigung, natürlich weil die Eltern desto weniger daran denken können, den Kindern zu thun zu geben, je mehr sich das Gymnasium die Miene giebt, ihre ganze Zeit und Kraft in Anspruch nehmen zu müssen. Überhaupt aber ist meines Erachtens heitere Stimmung der Schüler und der Lehrer im ganzen genommen die erste und unerläßliche Probe des guten Zustandes einer Schule. Und über diesen Punkt muß ich mir gleichwohl Stillschweigen auferlegen, denn *difficile est satiram non scribere.*“ Und nachdem er noch ein paar Punkte erwähnt, fügt er hinzu: „Seit vielen Jahren glaubte ich zu bemerken, daß unsere Gymnasien das bekannte Edikt wegen der Prüfung der Abiturienten dergestalt im Auge zu haben scheinen, als wäre es die Summe aller Pädagogik.“ Der „übertriebene Diensteifer“, die Richtung auf das äußerliche Ziel, mit vielen Nr. I im Abiturientenexamen zu glänzen, sei eine der wichtigsten Ursachen, daß das wirkliche Ziel verfehlt werde. Die Leiter und Lehrer der Gymnasien seien Philologen, aber nicht Pädagogen; so hätten elende Machwerke, wie Niethammers Buch über Philanthropinismus und Humanismus oder Voss' Kritik des Wismayrschen Schulplans in den Geruch großer pädagogischer Weisheit kommen können. „Die Gymnasien sind ihrem Wesen nach nicht die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes; darum muß er von außen in sie hineingetragen werden.“ Herbart hatte hierzu Bürgerschulen ausersehen, „welche sich nach der strengen Regel der Pädagogik richten, also ihrem Ziele, der Menschen-

bildung, nicht auf dem Umwege der alten Sprachen, sondern in gerader Linie entgegengehen."

Man sieht, der überall wiederkehrende Grundton ist: durch zu viel Pensenarbeit werden Lehrer und Schüler erdrückt, durch zu viel Aufsicht und Prüfung wird die Lust zur Sache und der spontane Eifer gelähmt; die Freude ist aus der Schule entwichen, die Pflichtleistung ist an die Stelle getreten.

Fragen wir nach dem Erfolg auf dem Gebiet, wo Joh. Schulze selbst ihn vor allem wünschte, auf dem Gebiet der alten Sprachen, so lauten die Zeugnisse nicht eben günstig. Zuerst mögen ein paar philologische Universitätslehrer ihre Beobachtungen aussprechen.

Wiederholt klagt Lachmann über die ungenügende Vorbereitung der Mitglieder des philologischen Seminars; so in einem Bericht vom Jahre 1846: in der gegenwärtigen Zeit der materiellen Interessen, wo die Studierenden von den Gymnasien weder Hochachtung vor dem Altertum, noch das Bedürfnis einer kunstmäßigen Auffassung des Gelesenen mitbrächten, beschränke sich die fleißige und eifrige Teilnahme an den Übungen immer mehr auf die älteren und gebildeteren (Hertz, Lachmann, 89). Als 1849 in der Schulkonferenz sich Stimmen für eine Herabsetzung in den altsprachlichen Anforderungen der Abiturientenprüfung vernehmen ließen, legten Lachmann und Böckh, die in der Universitätskonferenz saßen, dagegen Verwahrung ein: sollte dort eine noch größere Beschränkung der Vorbereitung zu einer gelehrten Bildung überhand nehmen, so behielten sich die Universitäten vor, auf weitere Beschränkungen der Immatrikulation anzutragen. Eben dies würden sie auch thun müssen, wenn durch neue Schuleinrichtungen ein zu früher Übergang zur Universität bewirkt werden solle. Die Universitäten hätten die Pflicht, sich als gelehrte Bildungsanstalten reifer junger Männer zu erhalten. Lachmann selbst war noch als 16jähriger auf die Universität gekommen. — Nicht minder klagte Ritschl. Er fand, als er 1833 nach Breslau kam, die Latinität der Seminaristen erbärmlich, die Vorbereitung der Studenten sehr mangelhaft, arge Indolenz und große Engherzigkeit unter den Studenten und im philologischen Studium überhaupt. Und als er 1839 ging, wiederholte er gegen das Ministerium in seinem letzten Seminarbericht die Klage, daß fast alle schlesischen Abiturienten eine sehr mittelmäßige Vorbildung, besonders in den alten Sprachen, mitbrächten. Etwas besser fand er es in dieser Hinsicht am Rhein (Ribbeck, Leben Ritschls, 119ff., 255).

Ein sehr hartes Urteil fällt K. Mager, der bekannte (oder muß ich sagen der vergessene) pädagogische Reformer der 40er Jahre, der übrigens unter Spilleke Lehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in

Berlin gewesen war, über den Erfolg des formalistisch-grammatischen Unterrichts in den alten Sprachen:[1] „Tausende von jungen Leuten werden auf obrigkeitliche Anordnung sieben, acht, ja zehn Jahre in den gelehrten Schulen mit Lateinisch und Griechisch beschäftigt, von denen die meisten am Ende nicht so viel Lateinisch und Griechisch gelernt haben, als in TROZENDORFS oder STURMS Schule ein zwölfjähriger Knabe wußte. Unser Gymnasialwesen ist eine von den großen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiel begriffen, bei dem man überein gekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen. Die Familien betrachten die acht Gymnasialjahre als einen Zoll, den nun einmal jeder dem Staat entrichten muß, der darauf aspiriert, sein Futter an der Staatskrippe zu finden; die Unterrichtsbehörden scheinen dem lateinisch-griechischen Unterricht eine Art Zauber zuzuschreiben; daß aber die Schulmänner es über sich gewinnen, ein ganzes Leben hindurch die Tretmühle in Bewegung zu erhalten, das ist vollkommen unbegreiflich. Eine Mühle soll Mehl geben, kein vernünftiger Mensch wird sich mit dem formalen Erfolg, daß das Rad gedreht wird, begnügen; unsere philologischen Schulmänner sind aber wirklich bis zu der traurigen Ausflucht gekommen, es sei gar nicht der Zweck des lateinisch-griechischen Unterrichts, daß Lateinisch und Griechisch gelernt werde.“

Ebenso mißmutig urteilt über den Erfolg dieses Unterrichts, besonders des Griechischen, ein Lehrer vom Joachimsthal, M. SEYFFERT: es heißt in seiner Schrift „Über das Privatstudium“ (1852), die uns noch wieder begegnen wird: es sei bekannt und allgemein beklagt, daß die Kenntnisse der Schüler im Griechischen immer mehr zurückgegangen seien. „Für jeden gewissenhaften Lehrer ist es ein Greuel, unter Primanern, die *ex officio* Sophokles und Demosthenes lesen, eine Menge von jungen Leuten zu sehen, bei denen fast jede Erinnerung an die grammatischen Formen erloschen ist, ohne daß er ein Mittel besäße, diesem ungründlichen und unwissenschaftlichen, ja unsittlichen Treiben mit Nachdruck zu steuern.“

Im Jahre 1839 hatte ein Däne, INGERSLEV, die preußischen Gymnasien besucht. Er spricht in seinen „Bemerkungen über die gelehrten Schulen in Deutschland“ mit großer Anerkennung von dem Lehrerstande und Schulregiment und rühmt im besonderen auch die Leistungen in den alten Sprachen. Doch meint auch er, eine Fertig-

[1] MAGER, Die praktische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen. 3. Aufl. 1846. Ein auch heute noch lesenswertes Buch. S. über MAGER den Art. von BÜCHELER in SCHMIDS Encykl. IV, 820 ff.

keit im Lesen der alten Schriftsteller, wie die Ausdrücke des Prüfungsreglements sie vermuten lassen, werde thatsächlich nicht erreicht. „Bei den Abiturientenprüfungen“ — Ingerslev hatte in mehreren Schulen in verschiedenen Städten denselben beigewohnt — „konnte man überhaupt von den wenigsten sagen, daß sie den ihnen vorgelegten, nicht vorher gelesenen Abschnitt aus einem Schriftsteller im ganzen verstanden; vielmehr vermochten sie meist nur den kleinsten Teil ohne Hilfe zu übersetzen und zu erklären. Namentlich konnten in der That die wenigsten, wie das Reglement fordert, den ganzen Homer ohne vorangegangene Präparation verstehen; die meisten stockten sehr oft, indem ihnen teils die Worte unbekannt, teils der Sinn nicht klar war.“ Ingerslev meint, es sei ein Fehler nicht der Leistungen, sondern des Reglements. Seine Ausdrücke forderten eine Fertigkeit im Auffassen und eine Bekanntschaft mit dem Altertum, die man wünschen, aber billigerweise bei einem Abiturienten nicht erwarten könne. — Ich meine dagegen, weniger verlangen, als im Reglement von 1834 verlangt wird, ist unmöglich; dann lieber das Griechische freigeben, wenigstens für diejenigen, deren künftiges Studium die Kenntnis der Sprache nicht notwendig macht.

Aus dem hessischen Schulgebiet hören wir nicht minder laute Klagen über den Rückgang der klassischen Bildung seit dem Durchdringen des Ideals der Allseitigkeit. So beschwert sich der Theolog Heinrich Thiersch, der Sohn von Friedrich Thiersch, in einem Bericht über das theologische Studium in Marburg vom Jahre 1847, bitterlich über die Unfruchtbarkeit des theologischen Trienniums; sie sei die Folge der Unzulänglichkeit der philologischen Schulung: „Eine lateinische Konversation ist mit den meisten unmöglich, weil man nicht einmal darauf rechnen kann, daß lateinisch gestellte Fragen verstanden werden.“ Die griechische Sprache ist ihnen so fremd, daß bald nichts mehr übrig sein wird, als dem Vortrag den deutschen Text zu Grunde zu legen.[1] Und zwei Jahre darauf motiviert er sein Abschiedsgesuch wieder mit der Vergeblichkeit der akademischen Lehrthätigkeit. „Als erste Ursache erscheint mir die Beschaffenheit der Gymnasialbildung. Bei der Überladung mit Lehrgegenständen können die Gymnasien nicht mehr diejenige klassische Bildung erzielen, welche als Grundlage eines tüchtigen theologischen Studiums unentbehrlich ist. Zu spät und übersättigt, zerstreut und nicht gewöhnt an ernste Erforschung eines bestimmten Gegenstandes, mit verschiedenen Zweigen der Wissenschaft oberflächlich bekannt, aber für keinen einer

[1] H. Thierschs Leben, herausgegeben von P. Wigand (1888), S. 384 ff.

Begeisterung fähig, kommen die meisten Jünglinge auf die Universität."

Die Klagen dauern fort in den 50er Jahren. Auch Th. Waitz, der bekannte Psycholog und Pädagog, stimmt ihnen zu. Ein Schriftchen „Zur Frage der Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, zunächst in Kurhessen" (1857, wiederabgedruckt in der Allg. Pädagogik, herausgeg. von Willmann, 1875), ist voll bitterer Anklagen: „der Schüler wird von einem Lehrgegenstand zum anderen getrieben, er wird förmlich gehetzt; es sieht fast aus, als hätte man untersuchen wollen, wie großen Druck die Jugend zu tragen fähig sei, ohne zu brechen, mit wie großer Verwirrung man sie heimsuchen könne, ohne ihre geistige Kraft für immer zu lähmen." „Die geistige Kraft des Schülers wird gänzlich von der Schule konsumiert und häufig gehen die Lehrstunden noch ihren traurigen Gang fort, wenn sie schon völlig erschöpft ist." „Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich anführen, daß ein großer Teil der angehenden und die Universität verlassenden Studenten orthographische und grammatische Fehler im Deutschen macht, daß die Mehrzahl, wenn in den Vorlesungen einige leicht verständliche Worte griechisch angeführt werden, verwundert sich umsieht und wenig oder nichts davon versteht, daß bei einem höchst elementaren mathematischen Räsonnement dasselbe stattfindet, daß sich viele vor der Lektüre lateinisch geschriebener Bücher scheuen, weil ihnen Leichtigkeit im Verständnis abgeht; daß eine allgemeine Schlaffheit des Charakters, eine Unlust zu wissenschaftlicher Thätigkeit, eine Trägheit und Unbeholfenheit des Denkens bei vielen stattfindet, die es dem akademischen Lehrer meist geradezu unmöglich machen, seine Zuhörer dem Ziel zuzuführen, das er vor Augen haben soll." — —

Ich lasse endlich noch ein paar Urteile von Männern, die außerhalb der Schulwelt standen, folgen.

Der Mediziner Froriep, Professor in Jena, dann in Berlin, findet einen auffallenden Unterschied in der Physiognomie nord- und süddeutscher Studenten. Während er auf den süddeutschen Universitäten, z. B. Tübingen, fast nur kräftige, mit Behaglichkeit sich bewegende Gestalten und blühende Gesichter mit dem Ausdruck lebensfroher Gutmütigkeit gesehen habe, sei er in Bonn und besonders in Berlin dadurch betroffen worden, daß er der Mehrzahl nach große, aber entweder schlaffe, oder im Gegensatz unruhig bewegliche Gestalten und blasse Gesichter fast durchgängig mit dem Ausdruck eines gewissen Überdrusses oder aber einer unsteten eifrigen Aufmerksamkeit bemerkt habe. Der Gegensatz könne nicht als Gegensatz von Süd und Nord überhaupt angesehen werden; wenigstens falle das Aussehen des Militärs zu

Gunsten des preußischen aus. Ihm scheine die Ursache dieser Erscheinung wesentlich darin gesucht werden zu müssen, daß in Preußen den Prüfungen so überaus große Wichtigkeit beigelegt werde.[1]

Dieselbe Beobachtung hat Goethe gemacht. Gegen Eckermann (Gespräche mit E. III, 172) äußerte er sich einmal: „Wenn ich sagen wollte, daß ich an der persönlichen Erscheinung besonders junger deutscher Gelehrter aus einer gewissen nordöstlichen Richtung große Freude hätte, so müßte ich lügen. Kurzsichtig, blaß, mit eingefallener Brust, jung ohne Jugend, das ist das Bild der meisten, wie sie sich mir darstellen. Und wie ich mit ihnen mich in ein Gespräch einlasse, habe ich sogleich zu bemerken, daß ihnen dasjenige, woran unsereiner Freude hat, nichtig und trivial erscheint, daß sie ganz in der Idee stecken und nur die höchsten Probleme der Spekulation sie zu interessieren imstande sind. Von gesunden Sinnen und Freude am Sinnlichen ist bei ihnen keine Spur, alles Jugendgefühl und alle Jugendlust ist bei ihnen ausgetrieben, und zwar unwiederbringlich; denn wenn einer in seinem zwanzigsten Jahr nicht jung ist, wie soll er es in seinem vierzigsten sein?"

Ähnlich der Norweger H. Steffens. In der Erzählung seiner eigenen Jugend und ihrer Rousseauschen Naturerziehung wirft er häufig Seitenblicke auf die gegenwärtige preußische Schulerziehung. Er preist sich glücklich, daß damals „die jetzige Gewohnheit, die Kinder den ganzen Tag hindurch mit Schreiben und Lesen zu beschäftigen und dadurch für alles lebendige Lernen abzustumpfen, noch nicht herrschend geworden war; die Schüler wurden noch nicht so sehr mit Lehrgegenständen überhäuft, daß dem freien Triebe des Geistes und der Selbstbeschäftigung keine Stunde übrig geblieben wäre". Und ein andermal heißt es: „wie der Unterricht dürftig war, so waren es auch die Geschenke. Jetzt will man schon frühzeitig in allen Richtungen alles erschöpfen und man erzeugt einen Lebensüberdruß, einen wahren Ekel; so wenden der Knabe und das Mädchen sich mit Ekel von dem unvernünftig angehäuften Spielzeug, der Jüngling sich von der Last unverdauter Kenntnisse ab. Der Knabe wird altklug, der Jüngling ein Kritiker, das Mysterium des Lebens ist verloren gegangen".[2]

Oder hören wir A. v. Humboldt. In dem Vorwort zu einer Schrift von P. Ch. Sternberg, Reform der Gymnasien (Stuttgart 1860), findet sich ein Bericht über eine Unterredung, die der Verf. 1855 zu Potsdam mit Humboldt hatte. Das Gespräch kam auf einen Knaben,

[1] Froriep, Bemerkungen über den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit. (Berlin 1836.) S. 21 ff.

[2] H. Steffens, Was ich erlebte, I, 33, 94.

für den sich Humboldt interessierte; er werde auf einem Berliner Gymnasium „so arg geschunden, daß man für seine geistige Entwickelung Besorgnisse hegen müsse"; Humboldt verbreitete sich dann über das neue Gymnasium überhaupt. Die „geistige Überfütterung" mache alle Selbständigkeit und kräftige Ausprägung des Charakters unmöglich. Nur die Mittelmäßigkeit gedeihe dabei: „ich war 18 Jahre alt und konnte noch so gut wie gar nichts. Meine Lehrer glaubten auch nicht, daß viel mit mir werden würde. Wäre ich der jetzigen Schulbildung in die Hände gefallen, so wäre ich leiblich und geistig zu Grunde gegangen". „Wenn man dem Magen zu vielerlei bietet, namentlich Speisen, die keine nährenden Stoffe enthalten, so wird nicht nur der Zweck verfehlt, sondern auch die Organe werden geschwächt. So auch im Geistigen. Und wie wird hierin bei uns gefehlt. Man bietet der Jugend manche geistige Speisen, die fast gar keine Nahrungsstoffe enthalten. Man bietet ihr Zuvielerlei und überladet sie. Der Magen kann viel vertragen, das beweisen die Ottomaken, die während der Regenzeit aus Mangel Erde verzehren und verdauen. Auch der geistige Magen kann viel vertragen; aber zu dem, was man jetzt hier und da der Jugend zumutet, gehört mehr als ein Straußenmagen." „Man könnte diese Art Bildung mit dem Nudeln der Gänse vergleichen; es setzt sich bloß Fett an, aber kein gesundes Fleisch." „Selbstzufriedenheit und naseweises Aburteilen über alles, das sind infolge davon die Hauptzüge unserer Jugend. Alle geistige Frische, die zu einem erfolgreichen Studium durchaus erforderlich ist, geht verloren."

Freilich, der Gegensatz des neuen, jetzt allen aufgenötigten Schulgangs gegen den Bildungsgang, wie ihn Humboldt selbst mit seinem Bruder Wilhelm durchgemacht hatte, war groß. Sie hatten überhaupt nie eine öffentliche Schule besucht, sondern, wie es damals in vornehmen Familien üblich war, ihren Unterricht im Hause erhalten. Seit 1777 war ihr Hofmeister der nachmalige Staatsrat Kunth, neben dem andere Lehrer zum Unterricht zugezogen wurden. Er begleitete die Brüder auch, als sie ohne irgend einen formellen Abschluß des Vorbereitungskursus im Jahre 1788 nach Frankfurt a. O. auf die Universität gingen, wo sie übrigens wieder fast nur *Privatissima* hörten. Hier begann Alexander erst das Griechische zu lernen. In Göttingen, wohin er nach nochmaligem längeren Aufenthalt zu Hause im Jahre 1789 dem älteren Bruder folgte, wurden diese Studien eifrig fortgesetzt; auch der jüngere wurde Heynes dankbarer Schüler, in den Vorlesungen und im Seminar; eine antiquarische Studie über die Weberei der Griechen legt von dem spontanen Eifer Zeugnis ab. Daneben wurden naturwissenschaftliche, mathematische, technische, kameralistische Studien

betrieben und zugleich auf mannigfachen Reisen die Anschauung der Welt und der Dinge erweitert. Nachdem er dann $^1/_2$ Jahr die Handelsschule in Hamburg und $^3/_4$ Jahr die Bergakademie in Freiberg besucht hatte, trat er im Sommer 1792, noch nicht 23 Jahre alt, in die Bergverwaltung ein, wo ihm gleich wichtige Aufgaben gestellt wurden. — Man kann es verstehen, wie ihn noch in seinem Alter ein Grauen ankam, wenn er daran dachte, daß er, 50 Jahre später geboren, unfehlbar sich durch die Schulklassen hätte durchsitzen und das Abiturientenexamen machen müssen, um für tauglich zum Universitätsstudium befunden zu werden. —

Hören wir zum Schluß noch ein paar Schüler des neuen Gymnasiums über ihre Eindrücke aus der Schulzeit berichten. Der Schüler erhält bei seinem Abgang ein Zeugnis von der Schule, aber er stellt ihr auch eines aus, wenn es auch nicht oft aufgeschrieben wird. Es wäre für die Schule nicht ohne Bedeutung, es hören zu können, denn zuletzt entscheidet dies Urteil über ihre Zukunft.

G. Parthey, ein Enkel Nicolais, dem er auch in dem Besitz der Buchhandlung nachfolgte, ein Mann von großer geistiger Regsamkeit, Mitglied der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, erzählt in seiner Selbstbiographie aus seiner auf dem Grauen Kloster in Berlin 1815—1818 zugebrachten Schulzeit: „Sieben Stunden (8—12 und 2—5) saßen wir auf den engen unbequemen Schulbänken. Die häuslichen Arbeiten wurden bedeutend vermehrt; sie bestanden in lateinischen und griechischen Exerzitien, Übersetzungen aus den Autoren, für welche außerdem eine genaue Präparation verlangt wurde, in geschichtlichen und mathematischen Ausarbeitungen, in deutschen und französischen Aufsätzen. Die halbjährigen Arbeiten eines Schülers betrugen einen ansehnlichen Quartstoß, das ganze Gymnasium konsumierte alljährlich mehrere Ballen Schreibpapier. Zu den Schulstunden kamen noch die Privatlektionen im Zeichnen, in der Musik, im Tanzen und Fechten. Man muß in der That die Elastizität der menschlichen Natur bewundern, daß sie imstande ist, einem so unausgesetzten Druck jahrelang zu widerstehen.“ Er geht dann die Lehrer, meist tüchtige Kräfte, durch. „Trotz dieses schönen Lehrerkreises und trotzdem, daß ich mit jedem Lehrer auf sehr gutem Fuß stand, kann ich doch an die Gymnasialzeit nur mit Beklemmung und mit dem äußersten Widerwillen zurückdenken, ja eine ganze Reihe von Jahren war es mein schrecklichster Traum, noch auf dem Kloster zu sein. Der tägliche Zwang der sieben langen Schulstunden, die unausgesetzte Beschwerde der häuslichen Arbeiten, die man gewöhnlich bis auf die letzte Stunde verschob, die Seelenangst, wenn man, nicht präpariert, in beständig banger Erwartung dasaß,

aufgerufen zu werden, die Ungeduld, mit der man alsdann die langsamen Klänge der alten plärrenden Turmuhr zählte: $^1/_4$, $^1/_2$, $^3/_4$, bis dann endlich das ersehnte Voll ertönte, alles dies hat sich der Erinnerung mit unauslöschlich peinlichen Zügen eingeprägt."

Nicht ohne bittere Empfindung kann man die Erzählung aus seiner Schullaufbahn lesen, die E. v. Richthofen, bekannt als Schriftsteller und Diplomat (er war kaiserlich deutscher Gesandter an mehreren Höfen), seiner kleinen Schrift: Zur Gymnasialreform (Magdeburg, 1887) eingefügt hat. Er war $14^1/_2$ Jahre alt, als er 1825 nach vorausgegangenem Privatunterricht in die I des Gymnasiums zu Öls aufgenommen wurde; zwei Jahre hindurch ging die Sache recht gut, da starb, eben vor der Meldung zum Abiturientenexamen, der alte Direktor, ein trefflicher Schulmann. Der neue war, wie das Gerücht alsbald meldete, „ein enragierter Grieche". „Er fand, daß unsere grammatische Kenntnis des Griechischen unverantwortlich vernachlässigt sei und die lateinische durchaus nicht genüge; der Beweis wurde uns durch kalkulatorische Feststellung der Fehler in den nun unausgesetzt wöchentlich geschriebenen Extemporalien vorgehalten. Von 13 Abiturienten wurden vier gleich zum Rücktritt bewogen, den übrigen täglich das schwärzeste Horoskop gestellt. Mir insbesondere wurde vorgehalten, daß ich schon wegen meines jugendlichen Alters durchaus unreif zur Universität sei und gut zwei bis drei Jahre auf Beseitigung der Mängel meines grammatischen Wissens verwenden könne." Der Tag der Prüfung kam; „das Thema für den lateinischen Aufsatz lautete: *solamen miseris socios habuisse malorum*, welches, wie der Direktor bei der Verkündigung bemerkte, zugleich für den zu erwartenden Ausfall der Prüfung bezeichnend sei". In der mündlichen erhielten fünf Nr. II (bedingt tüchtig), vier Nr. III (Zeugnis der Unreife), unter ihnen unser Richthofen. Der Direktor überreichte es dem Durchgefallenen mit den Worten: „Hier haben Sie Ihren Steckbrief, ich habe es vorausgesagt." „Ich lief gleich zu meinen beiden anderen Klassenlehrern; der Prorektor, ein leicht gerührter Greis, zerdrückte schweigend eine Thräne; der andere kam mir schon mit einem Stammbuchblatt entgegen, das ich noch heute bewahre, es enthält die Worte: *noli turbari*. Es war mir, als ob die beiden Herren unter dem Eindruck stünden, ihrer Lehrthätigkeit sei gleichfalls ein *testimonium tertiae notae* erteilt worden."

So stellten sich die neuen Humanitätsstudien bei ihrer ersten Einführung in Öls dar: *lucus a non lucendo*, das Wort wird wohl auch dort gehört worden sein.

Die Sache hat aber noch ein Nachspiel und auch das verdient hier mitgeteilt zu werden. Als der Durchgefallene nach Hause kam

und der erste Schrecken und Schmerz überwunden war, erhob sich die peinliche Frage: was nun? Der Vater war für Rückkehr zur Schule; der bestimmten Weigerung des Sohnes wurde aber nachgegeben: er bezog, wie es damals noch möglich war, mit dem Zeugnis der Unreife die Universität Breslau und meldete sich hier sogleich mit zweien der *socii malorum* zur Immatrikulationsprüfung. „Wir erhielten bei der nach wenigen Monaten abgehaltenen Prüfung sämtlich das Zeugnis Nr. II, obwohl, da ich mich sogleich zum Rechtsstudium wendete, für die Vermehrung meiner grammatischen Kenntnisse nichts hatte geschehen können.“ „Das Zeugnis lautete: der N. hat in der Geschichte und im deutschen Stil völlig, im Lateinischen und Griechischen hinreichend, in der Mathematik weniger befriedigt.“ „So endete eine schwere und traurige Periode meiner Jugend, hauptsächlich weil ich von dem Kummer und Herzeleid meiner Eltern tief ergriffen war. Jetzt stellte sich auch wieder das Selbstvertrauen her, welches eine so wesentliche Bedingung für jedes redliche Streben ist.“ — Nach nur $2^1/_2$jährigem Studium, die ökonomische Lage der Familie machte die Verkürzung der Studien notwendig, wurde v. Richthofen ausnahmsweise zur ersten Prüfung zugelassen und bestand sie gut; mit 19 Jahren leistete er den ersten Diensteid, in demselben Alter, in dem er nach der Ansicht des neuen Direktors von Öls soviel Grammatik hätte wissen können, um zum Abiturientenexamen zugelassen zu werden. Wieder ein Jahr später wurde das zweite und nach zwei Jahren das dritte Examen gut bestanden und mit $22^1/_2$ Jahren wurde er zum Regierungsassessor in Breslau ernannt. —

Was wäre geworden, wenn sich dies ein paar Jahre später zugetragen hätte? Die Pforte der Universität wurde 1834 den ohne Reifezeugnis Kommenden verschlossen; der Durchgefallene hätte also kaum etwas anderes thun können, als in die Schule zurückkehren und hier noch $^1/_2$ Jahr, oder, um nun wenigstens den Erfolg zu sichern und nicht noch einmal der ominösen Voraussage des Direktors recht zu geben, ein ganzes Jahr oder länger Grammatik zu lernen und Extemporalien zu schreiben, man mag sich ausmalen, mit welchen Empfindungen. Und ob nun, nachdem er so lange die Bitterkeit zu Hause und in der Schule ausgekostet, die Elastizität des Geistes noch ungeschwächt und die schnelle Absolvierung des juristischen Studiums möglich gewesen wäre? Ob nicht die Verspätung des Eintritts in die Praxis, die Hinausziehung der Studien und Prüfungen Eifer, Mut und Selbstvertrauen geschwächt hätte? Man weiß doch, daß hinausgeschobene Prüfungen immer schwerer werden und daß endlich ein Lebensalter, bei dem einen früher, bei dem anderen später, erreicht wird, wo man

das Geprüftwerden überhaupt nicht mehr erträgt. „Ich danke Gott,“ so schließt der Verfasser seinen Bericht, „noch heute inbrünstig, daß ich mit allem Eifer und aller Lernlust mich rechtzeitig — in dem Alter, wo das Streben zur Vorbereitung für das wirkliche Leben mit der beginnenden Umschau in demselben zuerst rege wird — zum Leben und Wissen der Gegenwart hinwenden konnte.“

Joh. Schulze bekommt diese Zeugnisse über seine Schule und seinen Eifer für die Hebung der Studien nicht mehr zu sehen. Aber wir sehen sie; und alle diejenigen, die heutzutage so fröhlich an weiteren Prüfungen zimmern, die sollten sich die Sache doch einmal überlegen. Sie wollen die Leistungen steigern. Aber sie sollten nicht vergessen, daß Prüfungen außer den gewollten auch nicht gewollte Wirkungen, daß sie Nebenwirkungen und Nachwirkungen haben, die weder für die geistige Entwickelung des Schülers, noch für sein Verhältnis zum Lehrer günstig sind.

Endlich lasse ich noch das Urteil folgen, welches P. de Lagarde, ehemals Schüler und dann Lehrer einer Berlinischen Schule, in seinen „Deutschen Schriften“ über den Einfluß des durch Schulze regulierten höheren Schulwesens auf die Entwickelung des deutschen Volkslebens ausgesprochen hat. Was unter dem Namen Bildung in Deutschland gegenwärtig umgehe und Wahrheit, Kraft und Leben verwüste, das sei eigentlich durch Hegel und den „Provisor alles Gifts“ Joh. Schulze in unsere Schulen hineingebracht. Er habe aus Fachschulen, was die gelehrten Schulen des 18. Jahrhunderts noch waren, Schulen „allgemeiner Bildung“ gemacht. Und worin besteht jene allgemeine Bildung? „Unsere Jugend beherrscht keine Sprache, sie kennt keine Litteratur, sie hat nicht einmal die Hauptwerke unserer großen Dichter in Ruhe gelesen und zu verstehen gesucht: aber sie hat die Quintessenz alles dessen, was je gewesen ist, in der Form von Urteilen zugefertigt erhalten, und sie stirbt am Ende ihrer Schulzeit vor Langeweile. Sie ist so überfüttert mit Notizen, so ungeschult in der Auffassung geistiger Vorgänge und schriftstellerischer wie rednerischer Leistungen, daß sie auf der Universität einem freien Vortrag, sei derselbe noch so durchdacht und noch so klar, zu folgen außer Stande ist, und daß ihr deswegen jahraus jahrein in so gut wie allen systematischen Vorlesungen diktiert wird.“ „Drei Dinge sind der Ertrag unserer Bildung: schlechte Augen, gähnender Ekel vor allem, was war, und die Unfähigkeit zur Zukunft.“ Ich glaube nicht, daß dem Urteil über die deutsche Jugend Allgemeingültigkeit zukommt oder zu irgend einer Zeit zukam. Aber wer könnte sich verhehlen, daß Existenzen von dieser Art nicht in geringer Zahl vorhanden sind? Gewiß ist auch hier der Schule nicht allein die Schuld

beizumessen; aber kann sie allen Anteil daran von sich ablehnen? Gehört nicht mancher dazu, den sie als korrekten Abiturienten entläßt? den sie zum korrekten Abiturienten gemacht hat? —

Ich schließe die lange Reihe der Zeugnisse, die leicht vermehrt werden könnten; sie genügen, die Stimmung weiter Kreise gegen die neue Ordnung der Dinge erkennen zu lassen. — Man wird sagen: es sei eine tendenziöse Auswahl. — Gewiß, es fehlt nicht an anderen Stimmen; mir sind, außer offiziellen und offiziösen Lobreden, auch manche freundliche Erinnerungen von Schülern durch die Hände gegangen, mehr vom Westen der Elbe, wenn ich mich nicht täusche, als vom Osten. Aber auch darin glaube ich mich nicht zu täuschen, daß es mehr die Lehrer, als das System sind, die den Dank in Anspruch nehmen dürfen, vielleicht darf man sagen: die Lehrer, die trotz des Systems Freiheit und Freude in der Schule zu erhalten wußten. Auf alle Fälle wird durch jene Zeugnisse der ersten Art erwiesen, daß die neuen Ordnungen nicht überall wohlthätig wirkten, daß sie an manchen Orten von Lehrern und Schülern als ein harter Druck empfunden wurden. Allgemeine Forderungen sollten aber nicht auf die günstigsten Verhältnisse zugeschnitten sein; es ist besser, wenn sie vielen Schulen die Möglichkeit geben, das Geforderte zu übertreffen, als wenn sie auch nur eine Minderzahl in die Lage versetzen, hinter ihnen zurückzubleiben oder nur mit äußerster Anstrengung zu genügen.

Daß es aber nicht eine kleine Minderheit unter besonders ungünstigen Umständen arbeitender Schulen und Schüler war, die den Druck empfand, dafür ist die allgemeine Abwendung der folgenden Periode von dem Schulzeschen Ideal der allseitigen Bildung ein weiterer Beweis. Wir werden weiter unten sehen, wie im folgenden Menschenalter Schulverwaltung und Gymnasialpädagogik von dem Problem der Entlastung der Schule ganz und gar beherrscht werden: „Konzentration“ ist das Stichwort, das für das zweite Drittel des Jahrhunderts ebenso charakteristisch ist, wie „allgemeine und allseitige Bildung“ für das erste.

Ich schließe hier noch einige Bemerkungen über die Lehrer und die Unterrichtsmethode des neuen Gymnasiums an.

Das Geburtsjahr des heutigen Gymnasiallehrerstandes ist das Jahr 1810, das Jahr, in dem in Preußen die Prüfung *pro facultate docendi*, auf deren Bedeutung schon oben (S. 283) hingewiesen worden ist, eingeführt wurde; das Reglement für die Lehramtsprüfung von 1831 (S. 345)

steht auf dieser Grundlage. Seitdem hat sich rasch die Loslösung des Lehramts vom geistlichen Amt vollzogen. An die Stelle der Theologen mit einiger Ausbildung in den „Schulwissenschaften" sind fachmäßig ausgebildete Philologen, Mathematiker, Historiker getreten, die das Lehramt als Lebensberuf treiben.

Der Gymnasiallehrerstand erfreut sich seitdem steigenden Ansehens. Er ist aus der Misere des Schulmeistertums, das als ein Anhang des geistlichen Amts die minder geachteten Standesglieder aufnahm, aufgetaucht und hat die Gleichstellung mit den übrigen gelehrten Berufen durchgesetzt. FRIEDRICH THIERSCH (Öffentl. Unterr. I, 460) charakterisiert die Stellung des preußischen Gymnasiallehrers um 1840 folgendermaßen: „Im ganzen ist sein Dienst gleich den übrigen Zweigen des öffentlichen Dienstes geordnet, mit Besoldungen sattsam bedacht und mit der ihm nötigen Gewähr und Auszeichnung, zugleich auch mit den Aussichten auf Beförderung umgeben, welche dem fähigen Unterlehrer zunächst auf den Oberlehrer offen steht, diesem aber in den Stand der Direktoren, welche ihre Befähigung in den Stand der Provinzialschulräte und selbst bis in das Ministerium zu den Stellen der geheimen Oberregierungsräte für Sachen des Kultus und Unterrichts führen kann. Diese Gründe zusammen, die wissenschaftliche Auszeichnung, die vorzügliche Befähigung im Beruf, der anständige Gehalt und die durch innere Würdigkeit bedingte Aussicht, verbunden mit der rücksichtsvollen Behandlung der Schulmänner, haben diesen Stand mit einer Achtung und Anerkennung in der bürgerlichen Gesellschaft umgeben, die ihm sonst nicht zu Teil wurde und die sehr vorteilhaft auf ihn selbst zurückfließt. Ein junger Oberlehrer von Auszeichnung ist darum auch in sozialer Hinsicht ein sicher gestellter Mann, geht den Beamten anderer Dienstkategorien, selbst den angesehenen parallel, und jedes Jahr liefert Beispiele von Heiraten, die zwischen ihnen und den Töchtern aus den angesehensten Familien im Staatsdienst, von Generalen, Staatsräten, Regierungspräsidenten oder Direktoren geschlossen werden."

Auf zwei Momenten ruht diese neue Schätzung des Lehrerstandes. Zuerst auf der neuen Stellung des Gymnasiums zur Gesellschaft. Im 17. und 18. Jahrhundert hatte sich, wie früher (S. 155) gezeigt ist, die vornehme Gesellschaft aus der Lateinschule zurückgezogen, sie verschmähte es, mit den Kindern des Kleinbürgertums und den Bettelschülern auf denselben Bänken zu sitzen und empfing ihre Schulbildung durch Privatinformation oder auf einer Ritterakademie. Das neue Gymnasium hat die Bettelschüler, überhaupt die Kinder der kleinen Leute mehr und mehr abgestoßen. So rühmt der Rektor ADLER im

Programm des Sorauer Gymnasiums (1832), daß seit der Einfügung in das preußische Gymnasialsystem die Schule nach und nach von „rohen Barfüßlern, welche den Sommer über die Schule versäumten, bleichten, Feldarbeit verrichteten, zu Markte fuhren, Ähren lasen, Holz sammelten und ähnliche Dienste lieber verrichteten, gesäubert worden sei.“ Mit der Säuberung von diesen Elementen habe auch die Kurrende abgenommen; der Chor sei, damit ordentliche Kinder keinen Anstoß nähmen, seit 1822 von gewissen herkömmlichen niederen Diensten, als Läuten, Klassenfegen, befreit worden. Seitdem ist die Kurrende überall vom Gymnasium verschwunden. Jene gesellschaftliche Schicht, deren Kinder früher als Bettelschüler sich durch die Lateinschule und, unter günstigen Verhältnissen, auch durch die Universität und in den gelehrten Beruf brachten, ist auf dem Gymnasium und der Universität nicht mehr vertreten. Dagegen empfängt jetzt der Adel, die höchsten Spitzen nicht ausgenommen, auf den Gymnasien seine Bildung; Ritterakademien und Privatinformation sind so gut wie gänzlich eingegangen. Es ist damit die ausdrückliche Meinung des Begründers des neuen Gymnasiums erfüllt; Humboldt bezeichnet in einem Entwurf über die Liegnitzer Ritterakademie es als notwendig, „die Spuren des ehemaligen Vorurteils, daß eine adlige Erziehung von einer anderen verschieden sein müsse, zu vertilgen“ (Werke V, 348). Man nehme, um den ungeheuren Wandel der Dinge mit einem Blick vor Augen zu haben, das Programm des Gymnasiums zu Kassel vom Jahre 1877 zur Hand: in der Abituriententabelle findet sich unter 17 Namen ganz gleichmäßig auch der des Prinzen Wilhelm von Preußen, des gegenwärtigen deutschen Kaisers, eingetragen, und ebenso gewissenhaft, wie bei den Nachbarn, wird Konfession, Geburtsort, Stand des Vaters, gewählter Beruf u. s. w. angegeben.

Die Wandlung in der Gesellschaftsverfassung, die sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ankündigte, hat im 19. Jahrhundert, unter dem Einfluß der großen politischen Umwälzung, die von Frankreich ausging, der wirtschaftlichen Umwälzung, die zum Aufblühen der Städte führte, ihr Ziel erreicht. Der Strich, wodurch die Gesellschaft in zwei Hälften zerlegt wird, zwischen denen kein *connabium* und *commercium* besteht, hat sich nach unten verschoben, das „Bürgertum“ ist über den Strich aufgerückt. An die Stelle der Einteilung der Gesellschaft in Adlige und Bürgerliche ist die Einteilung in Gebildete und Besitzende auf der einen Seite, Ungebildete und Besitzlose auf der anderen Seite getreten. Zu jenen gehören die Familien, deren Söhne das Gymnasium besuchen und als Einjährige dienen. Mit den Schülern sind die Lehrer des neuen Gymnasiums vornehm geworden.

Das ist das eine Moment. Das andere ist die höhere wissenschaftliche Ausbildung: die Lehrer des Gymnasiums sind jetzt eigentliche Gelehrte; sie sind auf der Universität zur wissenschaftlichen Forschung gebildet worden. In der That, das Lehrerkollegium eines heutigen großen Gymnasiums stellt eine kleine Akademie dar; es hat Philologen, klassische und moderne, Historiker, Mathematiker, Naturforscher und Theologen in seiner Mitte, die in der Regel auch wenigstens gelegentliche Proben ihrer gelehrten Arbeit geben. Das Gymnasium selbst fordert es so, in seinen Programmen giebt es *specimina* der wissenschaftlichen Arbeiten, die im Lehrerkollegium gepflegt werden; J. Schulze hat das Herkommen zur regelmäßigen Pflichtleistung gemacht. Man wird sagen dürfen: das Lehrerkollegium eines größeren Gymnasiums könnte jeden Augenblick die Arbeit einer philosophischen Fakultät in einigem Umfang übernehmen; sicher wäre es besser dafür ausgerüstet, als die sechs oder acht Männer, die um die Mitte des vorigen Jahrhunderts den Lehrkörper der philosophischen Fakultät einer kleinen Universität ausmachten. Hierauf vor allem beruht das Ansehen des deutschen Lehrerstandes; die Schätzung gilt mehr dem Gelehrten als dem Lehrer. Der Lehrer als solcher wird bei der gemeinen Meinung hinter dem Offizier oder dem juristischen Beamten an Vornehmheit immer zurückstehen, so lange wenigstens, als es großartiger aussehen wird, Männern zu gebieten, als Knaben zu unterrichten. Dagegen giebt Gelehrsamkeit und Wissenschaft im 19. Jahrhundert ein Ansehen, das hinter dem des Mannes in gebietender Stellung nicht zurückbleibt. Und hieran hat der Gymnasiallehrerstand in Deutschland mehr Anteil, als in irgend einem anderen Lande. Frankreich ist, wie man aus dem erwähnten Buch von Liard (S. 360) nachsehen mag, seit 1870 mit Eifer bemüht, auch in diesem Stücke es Deutschland gleich zu thun.

Es wird nun nicht zweifelhaft sein, daß die Hebung der wissenschaftlichen Bildung und des gesellschaftlichen Ansehens des Gymnasiallehrerstandes auch seiner Wirksamkeit in der Schule zu gute kommt, sowohl in Absicht auf die Erziehung als den Unterricht. Die in jeder Hinsicht dürftigen Existenzen, wie sie im vorigen Jahrhundert in den Lateinschulen noch zahlreich ihr Leben fristeten und bald Tyrannen, bald Kinderspott, wohl auch beides zugleich waren, sind verschwunden. An ihre Stelle sind sichere, selbstbewußte, gründlich unterrichtete Männer getreten; die Disziplin in der Schule wird im ganzen mühelos erhalten; der Unterricht ist ausgedehnter und gründlicher geworden, er nähert sich in den oberen Klassen dem wissenschaftlichen Unterricht.

Andererseits fehlt nun doch auch hier nicht die Kehrseite. Ich weise darauf hin, nicht als ob ich diese ganze Entwickelung als ver-

werflich darstellen wollte, sondern weil es zum Verständnis der Wirklichkeit, wie sie ist, und der Empfindungen, die sie erregt, notwendig ist.

Zuerst: der Erfolg in der Schule hängt nicht allein von der Gelehrsamkeit des Lehrers oder seiner Tüchtigkeit zur wissenschaftlichen Forschung ab. Eine gründliche wissenschaftliche Bildung ist gewiß sehr wünschenswert; aber noch unmittelbarer ist ein anderes wichtig, vor allem auf der unteren und mittleren Stufe: Lust und Liebe zum Umgang mit der Jugend und Geschick zum Unterricht. Nun wachsen diese Dinge nicht mit der Gelehrsamkeit in gleichem Schritt. Ja, es kann wohl auch das umgekehrte Verhältnis eintreten: große Gelehrsamkeit kann zum Hemmnis für den Lehrer werden. Auf doppelte Weise; erstens indem sie die Neigung dafür schwächt, oder soll ich sagen: die Abneigung dagegen verstärkt? Denn die Einübung der Elemente einer fremden Sprache, mit Abhören von Paradigmen und Korrigieren von Exerzitien gehört wohl überall nicht zu den anziehenden Aufgaben, nicht einmal für jemand, der im übrigen mit Leib und Seele Lehrer ist, geschweige denn für jemand, der vor allem Gelehrter ist, oder sich dafür hält. Sodann aber dadurch, daß sie dazu verführt, die gelehrte Forschung in die Schule hineinzutragen, auch dahin, wohin sie noch gar nicht gehört. In der That ist das die Klage, die von jetzt ab vielstimmig ertönt: je mehr Grammatik und Metrik und philologische Kritik die Lehrer verstehen, desto weniger lernen die Schüler, oder vielmehr desto mehr hören auch die Schüler von diesen Dingen, kommen darüber aber nicht zu dem, was sie brauchen: zu praktischer Sicherheit in dem Elementaren und zur Fertigkeit im Lesen und Schreiben. Die habe der alte Betrieb gegeben, reflexionslose Fertigkeit, der neue gebe sie nicht mehr. So stellt auch Boeckh (Encyklopädie der Philol. 306) die Blüte der gelehrten Philologie und den Verfall der humanistischen Studien auf den Schulen als zwei Seiten desselben Vorgangs hin.

Vielleicht kann man aber noch ein Weiteres sagen: philologische Gelehrsamkeit, mathematische oder historische Wissenschaft haben als solche überhaupt kein inneres Verhältnis zur Erziehung und zum Unterricht. Die Theologie hatte dies Verhältnis und die neuhumanistische Altertumswissenschaft hatte sie ebenfalls. Der Theolog erhält durch seine ganze Bildung die Richtung auf die Seelsorge und hiermit steht der Beruf des Erziehers im innigsten Zusammenhang; und so hatte auch die neuhumanistische Beschäftigung mit dem Altertum innere Verwandtschaft zur Erziehung: begeisterte Hingebung an ein Ideal hat immer etwas von dem sokratischen Eros an sich. Und eben dasselbe gilt von der Philosophie: sie hat die Richtung auf das Ganze

der Dinge und auf den ganzen Menschen; jede Welt- und Lebensanschauung, die lebendige Überzeugung ist, hat den Trieb zur Fortpflanzung in sich, besonders auch zur Fortpflanzung in dem werdenden Geschlecht. Der Spezialwissenschaft dagegen ist dieser Trieb fremd: Philologie und Mathematik haben den Trieb in sich, die Ergebnisse der eigenen Untersuchung bei den Fachgenossen zur Anerkennung zu bringen und sich dadurch Geltung und Namen in ihrem Kreis zu verschaffen, aber sie haben eigentlich nicht den Trieb zum Lehren, den Trieb, Menschen zu bilden und Seelen zu gewinnen.

Ich habe schon früher darauf hingewiesen, daß die großen Philologen dem pädagogischen Enthusiasmus meist kühl und nicht selten entschieden ablehnend gegenüberstanden, während Theologen und Philosophen von ihm sehr lebhaft ergriffen waren. Herbart spricht es wiederholt aus: Philologen sind keine Pädagogen und wollen es nicht sein. „Die Gymnasien," heißt es einmal (II, 149), „sollen alte Sprachen lehren. Dies einzige Wort kündigt zwei Dinge auf einmal an: eine leidende Jugend und übermütige Lehrer. Ich berufe mich auf die Erfahrung. Die Gymnasiallehrer müssen Philologen sein, alle oder doch die meisten. Sie müssen also die Vorliebe jedes Gelehrten für seine Wissenschaft auf einen Punkt hintragen, der in der Vergangenheit liegt, und der mit den wahren und bedeutenden Interessen der Gegenwart nur in äußerst entferntem, sehr oft kaum erkennbarem Zusammenhang steht, während die Schüler in der Gegenwart leben und wachsen. Daher unvermeidliche Reibung! Nun werden die Lehrer verdrießlich, hart, steif, kurz sie hören auf, Pädagogen zu sein, wenn sie es auch je zuvor gewesen wären."

Das Urteil Herbarts steht nicht vereinzelt da; es kehrt in der Schullitteratur der Zeit oft wieder. In den 40er Jahren führte es zu allerhand Bestrebungen, die Theologen in die Schule zurückzubringen oder die alte Verbindung des philologischen mit dem theologischen Studium wiederherzustellen. Freilich, ein vergebliches Streben. Die Dinge und die Menschen weigerten sich, rückwärts zu gehen. Und mit Recht mag man daran zweifeln, ob die Theologen aus der Schule Hengstenbergs bessere Erzieher und Lehrer gewesen wären, Parteimenschen taugen in die Schule gewiß am allerwenigsten. Aber daß die alten humanistisch und philosophisch gebildeten Theologen zu Lehrern besser taugten, als Philologen, die nur exakte Philologen waren, ist gewiß nicht zweifelhaft.

Eine bemerkenswerte Äußerung hierüber findet sich in Wieses Lebenserinnerungen (II, 162). Er erzählt: K. Fr. Hermann habe im Gespräch mit ihm von seinen Erfahrungen an Mitgliedern des philo-

logischen Seminars zu Marburg und Göttingen geredet. „Er rühmte besonders diejenigen Studenten, die von Hause aus oder durch Studium etwas von theologischer Bildung mitgebracht: sie hätten mehr pädagogisches Interesse, mehr Freiheit, oft auch mehr Empfänglichkeit für Ideen, während die exklusiven Philologen oft wohl mehr Scharfsinn, aber leicht etwas Handwerksmäßiges und Dünkelhaftes hätten und rechthaberisch wären; und nachher im Amt wären sie bei ihrer immer regen kritischen Aufmerksamkeit auch auf die schwachen Seiten anderer zu guter Kameradschaft in den Lehrerkollegien meist bei weitem weniger geeignet als die theologischen.“ Wiese, dem scharfen Beobachter, war dieselbe Erfahrung nicht fremd. Doch ist auch sein Glaube, daß durch die Zurückführung der Theologen geholfen werden könne, nicht groß, wie man ebendort nachsehen mag.

Ich füge hier ein Wort über die Schulaufsicht hinzu, die nun natürlich ebenfalls aus der Hand der Theologen in die Hand von Fachmännern, zunächst vor allem philologisch gebildeten Fachmännern überging; die Schulräte gehen aus der Schule hervor. So notwendig das war und so sehr die Lehrer darin zunächst das Ende einer unwürdigen, den Stand herabsetzenden Fremdherrschaft erblicken mochten, ähnlich wie es jetzt die Volksschullehrer thun, so wird man sich darüber nicht täuschen dürfen, daß die Aufsicht eines Fachmannes in der Schule im allgemeinen schärfer und wohl auch härter sein wird, als die eines außer der Schule stehenden Kirchen- oder Staatsbeamten. Der letztere bringt nicht das Bewußtsein des fachmännischen Besserwissens mit, er wird im allgemeinen also geneigter sein, sein Urteil zurückzuhalten. Wer selbst aus der Schule hervorgegangen und durch vorzügliche Leistungen als Schulmann in die Stellung des Vorgesetzten gekommen ist, der wird stärker den Beruf in sich fühlen, dem Lehrer seine Kunst zu zeigen, ihn zu der Methode anzuhalten, womit er selbst früher als Lehrer seine Erfolge gewonnen hat, auch die Schüler zum Vergleich neben seine eigenen früheren Schüler stellen und leicht die Entdeckung machen, daß sie in den Dingen, worauf es eigentlich ankomme, doch recht zurück seien.

Den Philologen scheint nun aber eine gewisse Härte des Urteils noch besonders eigen zu sein. Goethe sagt einmal im Unmut: mit den Philologen sei kein heiteres Verhältnis zu gewinnen; ihr Handwerk sei das Emendieren, da aber am Leben so viele Mängel sich fänden, so komme in den Umgang mit ihnen ein gewisses Unleben, das aller Mitteilung den Tod bringe. Ob nicht davon auch in dem Verhältnis der Lehrer und Schüler zu den examinierenden und revidierenden philologischen Schulräten manchmal etwas zu spüren gewesen

ist? Ob nicht hin und wieder über dem Emendieren die freie Mitteilung und das heitere Verhältnis Schaden gelitten hat? Die Philologen sind stolz auf die Exaktheit ihrer Methode, die Präzision ihres Wissens, die Sicherheit seiner Grenzbestimmung gegen das Nichtwissen. Gewiß sind das Tugenden des Gelehrten. Aber gewisse Untugenden des Menschen scheinen nahe dabei zu wohnen. Unbarmherzige Härte in der Verfolgung fremder Fehler, hochmütige Verachtung derer, die nicht allen Forderungen an die Exaktheit zu genügen scheinen, getroste Geringschätzung dessen, was nicht ins eigene Fach schlägt, alle diese Dinge sind überall in der Gelehrtenwelt einheimisch, nirgend wohl mehr als bei den Philologen. Wie hart sie über fremde Fehler, wirkliche oder vermeintliche, zu Gericht sitzen, dafür wären Beispiele auch aus der Zeit des Neuhumanismus nicht weit zu suchen; ja vielleicht hat sich der harte Philologenhochmut zu keiner Zeit ausgeprägter und unverhüllter geltend gemacht, als seit den Tagen F. A. Wolfs. Ob nicht von diesem Habitus auch etwas in das Schulregiment mit hinübergenommen ist? Es liegt schon in der Natur des Aufsichtsamts als solchen, die Aufmerksamkeit mehr auf die Mängel als auf die Leistungen zu richten; auf das Fehlende wird der Blick eingeschult, indem das Wirkliche an das Ideal oder an das Schema des Reglements gehalten wird. So ist es beim Militär, so wird es auch bei der Schulaufsicht sein. Kommt hierzu nun noch harter Philologenhochmut und als drittes schulmeisterliche Pedanterie, so kann sich ein Typus bilden, dem zur Unerträglichkeit so wenig fehlt, als dem alten klerikalen Pfaffentum, es sei denn die geheuchelte Demut.

Vor hundert Jahren weissagte Lichtenberg, der Göttinger Physiker: „Daß man soviel wider die Religion und die Bibel schreibt, geschieht mehr aus Haß gegen eine gewisse Klasse von Menschen. Wenn die Philologen anfangen sollten zu herrschen, so könnte leicht den alten Klassikern, Homer, Virgil, Horaz u. a., eine ähnliche Ehre widerfahren. Wir dürfen nur einmal einen philologischen Papst bekommen“ (Vermischte Schriften I, 274).

Endlich noch eine Bemerkung über die Rückwirkung, die von der Neuordnung der Lehrerbildung auf das Universitätsstudium ausgegangen ist. Die Durchführung der Lehrerprüfung war im Interesse der Hebung des Lehrerstandes, der Ausschließung der Unzulänglichen notwendig. In diesem Sinne ist sie von Humboldt eingeführt worden (S. 285). Aber auch hier wird sich eine Nebenwirkung geltend machen, die nun einmal in der Natur von Prüfungen liegt: sie lenken das Interesse und die Aufmerksamkeit von der Sache ab, auf den Examinator und seine möglichen Fragen hin. Es wird nie anders sein; wer an ein Studium

geht mit dem Ausblick auf eine Prüfung, von der für sein Leben etwas abhängt, der steht anders dazu, als wer bloß die Sache will: das freie theoretische Interesse an den Dingen wird durch das praktische Interesse an dem Bestehen der Prüfung gebunden und geschwächt. Das ist unvermeidlich; und ich kann es weder einsichtig noch billig finden, wenn man dann, wie es hin und wieder geschieht, den gemeinen Sinn der Studenten schilt, der alsbald auf das Examen den Blick richte: als ob sie die Prüfungen eingeführt und die Reglements erlassen hätten, oder als ob sie nicht die Folgen tragen müßten, wenn sie in der Wahl ihrer Studien und wohl auch ihrer Lehrer unvorsichtig wären.[1]

Unter diesen Umständen wird es dann wohl geschehen, daß bei dem und jenem der Blick auf das Prüfungsreglement mit seinen vielen und mannigfachen Fächern und Forderungen von einer frei der Sache hingegebenen Vertiefung abhält, und zu einem vielgeschäftigen Lernen von allerlei Dingen verführt, von denen mit oder ohne Grund vermutet wird, daß sie bei der Prüfung sich nützlich erweisen. Ist gar anfängliche Versäumnis einzuholen, so tritt hastiges Repetieren von Leitfäden vor der Prüfung an die Stelle wirklicher Beschäftigung mit der Sache. Und welchen üblen Nachgeschmack ein solches erzwungenes Lernen *in instans examen et futuram oblivionem* hinterläßt, darüber wissen in unserer examenreichen Zeit die Meisten aus eigener Erfahrung mitzureden.

Vor allem sind es die allgemeinen Studien, die unter Prüfungsvorschriften leiden. Und gerade hierauf legte Schulze, getreu seiner universalistischen Richtung, großes Gewicht. Um der Neigung zu allzu großer Spezialisierung der Studien, wie sie besonders auch durch die Universitätsseminare befördert wurde, entgegenzuwirken, wurde der Prüfung ein sehr universalistischer Charakter gegeben. Nach dem Reglement von 1831 soll jeder Kandidat in allen sogenannten Schulwissenschaften geprüft werden, d. h. in allen Fächern, die in der Schule gelehrt werden. Besonders dient die mündliche Prüfung dem Zweck, „auszumitteln, ob der Kandidat philologische, mathematische, historische, naturwissenschaftliche, theologische und philosophische Kenntnisse in einem für den Zweck des höheren Schulunterrichts genügendem Umfange besitze, und wenn gleich nicht erwartet werden kann, daß er in allen genannten Fächern etwas Vorzügliches leiste, so soll doch in allen soweit geprüft werden, als erforderlich ist,

[1] Ich möchte hier auf das interessante und lehrreiche Buch eines Engländers hinweisen, das die Wirkung von Prüfungen nach allen Seiten gründlich und scharfsinnig beleuchtet: Henry Latham *(fellow and tutor of Trinity Hall, Cambridge), On the action of examinations.* Cambridge 1877.

den Standpunkt seiner Kenntnisse in jedem dieser Fächer beurteilen zu können.“ Eine Ablehnung der Prüfung in irgend einem dieser Gebiete ist unzulässig. — So wird nun der Student von widerstrebenden Tendenzen hin und her gezogen: der Universitätsunterricht zieht zur Spezialisierung, ein Thema, eine Arbeit finden ist die Sorge; das Prüfungsreglement zieht zum Universalismus: eigentlich soll das Studium den ganzen Umkreis der Lehrfächer der philosophischen Fakultät umfassen und dazu noch einiges aus der theologischen. Das Ziel, das den Leitern des Unterrichts vorschwebte, wird durch das alte Wort ausgedrückt: *in multis versandum, in uno habitandum.* Der Erfolg wird aber wohl nicht selten ein weniger günstiger gewesen sein: mit der einen Forderung fand man sich ab durch ein hin und wieder bis zum Handwerksmäßigen gehendes Spezialisieren des Studiums, mit der anderen durch eiliges Auswendiglernen von Leitfäden.

Ein Mann, den man nicht als einen übelwollenden Kritiker verwerfen kann, der Schulrat Mützell, spricht sich über den Einfluß des Prüfungsreglements von 1831 in folgender Weise aus (Zeitschr. für Gymn.-Wesen 1853, Suppl. S. 137): „Strebsame und Gewissenhafte, auch Ehrgeizige, glaubten sich am besten aufs Examen zu rüsten, wenn sie ihre Studienzeit so benutzten, daß sie den Anforderungen in großer Ausdehnung genügen könnten. So war das Reglement mit ein Grund, daß jene frische und freudige Unmittelbarkeit des Studierens, jenes sorglose Hingeben an die Wissenschaft, jenes ernste und unbefangene, nur auf die Sache gerichtete Vertiefen in einzelne Fächer seltener, daß ein kleinliches, mühseliges, nach dem Reglement berechnetes Ansammeln der verschiedenartigsten Kenntnisse häufiger wurde. In der Zeit vor dem Examen pflegte bei diesen Naturen die Anstrengung in ein ruheloses, hastiges Zusammenraffen, in einen unreifen und unfreien, dem Geist wie dem Körper nachteiligen Fleiß überzugehen, so daß die Kandidaten oft erschöpft, überladen, ohne Klarheit und freudige Sicherheit ins Examen gingen. — Ein anderer und wie es scheint nicht der kleinste Teil der Studierenden stellte sich nicht in dieser Weise zum Examen. Man hatte Gelegenheit wahrzunehmen, daß die starken Forderungen dehnbar und nachgiebiger Natur seien. Man studierte, soviel Behagen und Willkür zuließ, im Vertrauen, daß die Zeit vor dem Examen hinreiche, das Nötige oder Notdürftige dafür zu sammeln. Diese Zeit ward dann mit oberflächlichen Repetitionen zugebracht, wohl auch unter kluger Berücksichtigung der Lieblingsbeschäftigung und Neigungen der Examinatoren und der mancherlei nutzbaren Erfahrungen, welche Kommilitonen in demselben Fach gemacht hatten. Mancher ist aber auf diesen Weg getrieben worden, weil er, durch die anscheinende

oder wirkliche Größe der Forderungen entmutigt, sich nicht anders helfen zu können vermeinte.“ Wer die Geschichte unseres Schulwesens seit 1810 schreiben wolle, fügt Mützell hinzu, werde oft genug auf verderbliche Spuren eines freilich sehr wohlgemeinten Idealismus treffen. — Ob es nicht zweckmäßig wäre, den Namen eines Idealisten für diejenigen vorzubehalten, die an sich selbst große Anforderungen stellen? Große Forderungen an andere zu stellen, besonders in Prüfungsreglements, ist keine Kunst. In diesem Sinne waren auch die Pharisäer und Schriftgelehrten große Idealisten.

Zum Schluß eine Bemerkung über die Wandlung, die das Unterrichtsverfahren in den alten Sprachen während dieses Zeitraums erfuhr. Meine Absicht ist nicht, ausführlich über die Methode zu handeln, sondern nur zusammenzufassen, was an einzelnen Punkten zerstreut erwähnt worden ist, und zu zeigen, wie auch von hieraus Lehrern und Schülern neue Aufgaben und neue Schwierigkeiten zuwuchsen.

Die altüberlieferte, aus dem Mittelalter stammende Methode des Schulunterrichts war das Auswendiglernen und das Verhören. So wurde zuerst die Grammatik auswendig gelernt, bis tief ins 17. Jahrhundert in lateinischer Sprache; dann begann die Lektüre, wieder in der Form, daß der Lehrer vorübersetzte, der Schüler gedächtnismäßig festhielt und wiedergab. Auch wurden von klein auf Wörter, Sätze, Verse, Lesestücke auswendig gelernt und hergesagt. Daneben fand Einübung statt, zuerst durch Analysieren und Variieren, dann durch Komposition. Es ist das der Betrieb, wie man ihn z. B. noch in Joachim Langes viel und lange gebrauchten Lehrbüchern findet. Die „Verbesserte und erleichterte lateinische Grammatik“, die von 1707—1819 in 60 Auflagen erschienen ist, giebt in dem Vorwort eine ausführliche Darlegung der Methode. In fünf repetierenden und erweiternden Kursen findet die Einübung statt: im ersten werden die Paradigmen der regelmäßigen Deklination und Konjugation gelernt, durch gemeinsames lautes Memorieren (statt des stummen und einsamen, wie es bisher üblich war); dazu einige Vokabeln. Im zweiten kommen die *anomala* dazu und zugleich wird mit dem Übersetzen kleiner Sätze aus dem beigegebenen *tirocinium paradigmaticum* begonnen. Im dritten wiederholt man das Pensum und liest dazu die kleinen Gespräche aus dem *tirocinium dialogicum*, immer so, daß der Lehrer vor-, der Schüler nachübersetzt. Im vierten beginnt die Lektüre (Phaedrus, Nepos) und das Lateinsprechen, im fünften kommt *exercitium stili* hinzu.

Den alten Widerspruch der didaktischen Reformer gegen dieses Verfahren nahmen die Philanthropinisten wieder auf: nicht aus der Grammatik, sondern aus dem Gebrauch, durch Hören und Reden müsse

man Sprachen lernen; das sei die natürliche und zugleich die wirksamste Art. Freilich, was im Institut mit ausgewählten Lehrern und mit wenig Schülern möglich ist, das ist nicht auch in Schulen mit großen Klassen möglich; und die toten Sprachen widerstreben an sich dem *ex usu* mehr als die lebenden. Doch blieb die Anregung nicht unwirksam; vor allem mit einer Forderung drang sie durch; das passive, mechanisch-gedächtnismäßige Auswendiglernen wich einer aktiveren Form des Lernens. Selbstthätigkeit des Schülers ist das didaktische Prinzip, das mit dem großen Aufschwung des geistigen Lebens in Deutschland seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts mehr und mehr durchdringt, zuerst auf den Universitäten, dann auf den Gelehrtenschulen, zuletzt auch in den Volksschulen. Es ist das Prinzip der Aufklärung: selbst denken. Im lateinischen Unterricht tritt das neue Prinzip, z. B. in Meierottos „Lateinischer Grammatik, in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern" (1785) hervor; nicht lernen, sondern selbst finden ist die Aufgabe: „was der Knabe behalten soll, werde nicht als ein Machtspruch ihm vorgelegt, sondern er selbst ziehe es heraus, er selbst werde gleichsam der Gesetzerfinder für seine Sprache. Der Knabe müßte nicht Mensch sein, wenn ihn solch eine Beschäftigung nicht unterhielte." „Die Grammatik ist Philosophie der Sprache durch Induktion." So die der Grammatik beigegebene Anleitung. Die Grammatik selbst aber besteht nur aus Sätzen (*natura dux optima*, ist der erste), aus denen der Schüler nun unter Anleitung des Lehrers die Regeln findet und in ein Buch schreibt.

Erwies sich nun auch die Forderung: die Grammatik aus Beispielen, als zu schwierig und umständlich, so blieb die Forderung: die Grammatik mit Beispielen. Die Grammatik selbst oder ein beigegebenes Übungsbuch muß dem Schüler vom ersten Augenblick an Stoff zu Übungen im Hin- und Herübersetzen geben. Durch Selbstthätigkeit, in der Analyse und in der Komposition, wird der eben gelernte grammatische Lehrstoff sogleich angewendet und befestigt, wobei denn auf der Elementarstufe der grammatische Stoff nicht in systematischer Ordnung und Vollständigkeit geboten, sondern nach didaktischen Rücksichten so zerlegt wird, daß der Schüler von Anfang an Sätze analysieren und bilden kann. Die weitverbreiteten Elementargrammatiken von Rafael Kühner (aus denen ich meine erste Kenntnis der beiden alten Sprachen geschöpft habe) sind m. E. wohl gelungene Beispiele dieses Verfahrens. Für das Griechische ist es durch Fr. Jacobs Elementarlehrbücher (seit 1805) zuerst eingeführt. Freilich ist das Prinzip der Anpassung des Lehrstoffs an die Stufen des grammatischen Unterrichtsganges hier erst sehr allmählich durchgeführt worden, wie man

aus dem Abdruck der Vorreden in der Sammlung: Zur 80jährigen Geschichte der griechischen Elementarbücher von Fr. Jacobs (Stuttgart 1889) ersehen mag.

Es wird nicht zweifelhaft sein, daß diese Methode vor der alten ihre Vorzüge hat. Andererseits legt sie auch neue Lasten auf. Mit ihr ist das endlose Schreiben und Korrigieren aufgekommen, das Lehrer und Schüler drückt, vor allem die ersteren. Bei der alten Methode war der gegenwärtig so außerordentlich ausgedehnte Konsum an Papier und roter Tinte auf der Elementarstufe ein sehr bescheidener; das Lateinschreiben begann erst, nachdem der Schüler durch längeres Grammatiklernen, Lesen, Analysieren und mündliches Variieren einigen Umfang der Sprachkenntnis und einige Sicherheit in der Grammatik erreicht hatte. War das mechanische Auswendiglernen öde und langweilig, so ist das Extemporalienschreiben freilich erregender, aber die Erregung ist nicht überall von wohlthätiger Art.

Dasselbe Prinzip: den Schüler sobald und soviel als möglich selbstthätig zu machen, hat zu entsprechenden Wandlungen in dem Betrieb der Lektüre geführt. An die Stelle des Vorübersetzens ist das System der Präparation getreten: man fordert von dem Schüler, daß er selbst zu Hause den Text entziffert, so gut er kann, und hiervon dann in der Schule durch eine von ihm gelieferte Übersetzung Rechenschaft giebt; dann wird die etwa nötige Nachhilfe gegeben. Diese Forderung hat die zahlreichen Hilfsmittel hervorgebracht: allgemeine und Spezial-Lexika, Ausgaben mit Anmerkungen, Präparationen und, nicht zu vergessen, wohlfeile Übersetzungen.

Ohne Zweifel hat dieses Verfahren seine Vorzüge. Der Schüler lernt arbeiten, er lernt sich selbst helfen, Schwierigkeiten mit den ihm zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln auflösen. Er kann auf der Oberstufe bis an die Schwelle wissenschaftlichen Arbeitens geführt werden; in einer guten Klasse wird lebhafter Wetteifer ein kräftiger Antrieb für jeden, sein Bestes zu thun; an die Schullektüre mag sich die frei gewählte Privatlektüre, vielleicht als gemeinsame Arbeit im frei gewählten kleinen Kreis anschließen. Das ist die Sache von der Lichtseite gesehen. Betrachtet man sie von der Schattenseite, so nimmt sich das Bild anders aus. Es ist oft genug gemalt worden: der Schüler macht sich, mit Lexikon und Grammatik ausgerüstet, an einen Text. Er beginnt zu lesen. Aber bald stockt er. Es fehlen ihm in einem Satz zwei, drei und mehr Wörter, wenigstens reicht die simple Bedeutung, die er gelernt hat, nicht aus. Er schlägt nach; eine ganze Spalte, oder ihrer mehrere, bietet ihm das Lexikon zur Belehrung an; er versucht sie zu lesen, aber er versinkt in der Masse der Bedeutungen

und Beispiele; er probiert es mit dieser und jener Bedeutung, wenn er nur wüßte, was der Satz hieße und also wählen könnte. Ebenso will's mit der Konstruktion nicht gehen; wo anfangen, um auch nur die Grammatik befragen zu können? — Also den Schüler ganz sich selbst und seinen Hilfsmitteln überlassen, es geht nicht. Man suchte abzuhelfen mit kommentierten Ausgaben; die zahlreichen Schulausgaben mit Anmerkungen verdanken diesem Bedürfnis ihre Entstehung. Aber, man will doch auch dem Schüler nicht die Auflösung einfach in den Mund legen; man giebt also nur eine Andeutung, eine Hinweisung auf Paragraphen der Grammatik, oder mehrerer Grammatiken, denn man weiß ja nicht, welche in seiner Hand ist; man verweist auf Parallelstellen bei demselben oder bei anderen Autoren; oder man giebt ihm an, wo er sachliche Belehrung über eine erwähnte Person oder Begebenheit holen kann u. s. w. Bald füllen die Anmerkungen einen größeren Raum als der Text. Wollte der Schüler alles nachschlagen oder auch nur aufmerksam durchlesen, was ihm hier geboten wird, dann brauchte er für die Anmerkungen mehr Zeit, als für den Text, den zu verstehen sie ihm helfen sollten.

Was ist die Folge? Nun, sie ist ja jedem Älteren, der durch das Gymnasium gegangen ist, aus eigener Erfahrung hinlänglich bekannt. Der Schüler gewöhnt sich zu denken, daß das, was von ihm grundsätzlich gefordert wird, über seine Kräfte geht; er merkt auch bald, daß es eigentlich auch gar nicht erwartet wird. Er beschränkt sich also darauf, den Text zu Hause durchzusehen, unbekannte Wörter im Lexikon nachzuschlagen und die eine oder andere Übersetzung ins Präparationsheft zu schreiben: so ist er für alle Fälle gedeckt. Daß er nicht verstanden hat, nun, das Verständnis läßt sich nicht erzwingen. Der trägere Nachbar sieht bald, daß man dies auch wohlfeiler haben kann; er schreibt sich die Vokabeln in der Pause vor der Stunde ab. Oder er verschafft sich eine der Pfennigübersetzungen und liest sie zu Hause durch oder legt auch bloß für alle Fälle ein Blatt daraus ins Buch. So vorbereitet geht die Klasse an die Lektüre, kein erquickendes Geschäft, weder für den Lehrer noch für die Schüler. Es wird einer aufgerufen; er radebrecht eine Übersetzung so gut oder schlecht es geht; der Lehrer redet dazwischen; so wird mit Mühe etwas wie eine Übersetzung zuwege gebracht. Für die Zuhörer, die sich vorbereitet haben, ist es verdrießlich zuzuhören, für die, die nicht präpariert sind, vergeblich: eine so zusammengestoppelte Übersetzung kann ihnen wenig helfen, auch wenn sie überhaupt darauf achteten und nicht lieber für alle Fälle den folgenden Abschnitt durchsähen. Verloren geht ihnen ja nichts. Denn nachdem dieser erste Versuch gemacht ist, giebt der

Lehrer eine Übersetzung und die notwendigen Erklärungen, die dann am folgenden Tag oder nach einigen Tagen im Zusammenhang repetiert wird. Man kann also sagen: im wesentlichen das alte Verfahren, vorübersetzen des Lehrers und repetieren, nur daß jener erste wirkungslose Versuch des Schülers an dem Text vorhergeht und die Zeit für die eigentliche Arbeit verkürzt.

Aber das Präpariersystem hat noch weitere unerfreuliche Nebenwirkungen: es verdirbt das Verhältnis der Schüler zum Autor und zum Lehrer. Zum Autor: die vergeblichen Versuche werden ihm angerechnet, nicht minder die Angst des Unpräparierten und der Verdruß des Präparierten. Zum Lehrer: die Lehrstunde wird zur Kontrolle des häuslichen Fleißes; geht der Lehrer darauf aus, Defraudanten zu ertappen, so bleibt das natürlich nicht verborgen und macht immer einen peinlichen Eindruck; ist er sorglos und vertrauend, so wird er mißbraucht. Das Täuschen und Lügen, die Pest der Schule, wird dadurch großgezogen. Was ist nicht über die Übersetzungen geklagt und geschrieben, was ist nicht zu ihrer Unterdrückung alles vorgeschlagen worden, sogar die polizeiliche Konfiskation in den Buchläden hat man gefordert; vergebens, sie sind da, alle Welt weiß es, auch der Lehrer weiß es, aber er muß thun, als ob es sie nicht gäbe, um sich entrüsten zu können, wenn ihm eine in die Hände fällt. — Eben diese Dinge sind die Ursache, daß in jüngster Zeit viele Lehrer sich von dem Präparationssystem wieder abwenden.[1]

Endlich ein Wort über das Lateinschreiben. Auch hier findet eine Wandlung statt: das Extemporale und das Exerzitium dehnen sich auf Kosten der freien Komposition aus. Die Materialiensammlungen für lateinische und griechische Übungen, eine der älteren Zeit unbekannte Erscheinung, beginnen wie Pilze aufzuschießen. Freilich wird daneben auch an der freien Komposition, dem lateinischen Aufsatz,

[1] Man sehe die lehrreiche Darstellung des lateinischen Unterrichts von Dettweiler in Baumeisters Handbuch der Pädagogik. Die Überspanntheit der Forderungen, welche die Präparation an die Schüler macht, zeigt vortrefflich F. Kolde in der lesenswerten Abhandlung über Schulausgaben (Progr. Stade 1883). Übrigens hat schon der oben (S. 377) genannte Däne Ingerslev, der die preußischen Schulen 1839 besuchte, das Mißliche des Präparationssystems beachtet: er findet, durch die neue Methode, nach welcher nicht der Lehrer den Autor im Zusammenhang erkläre, sondern durch viele verunglückte Versuche eines Schülers zu einer Erklärung leite, werde, wenn sie nicht hin und wieder, sondern täglich und stündlich vorkomme, sehr lästig und für den Hörer peinlich; sie ermüde die Aufmerksamkeit, besonders der fähigeren; sie koste viel Zeit, es bleibe für die Erklärung des Lehrers wenig Raum; endlich sie gewöhne den Schüler, geringe Ansprüche an sich zu machen.

festgehalten. Und zugleich wird die Anforderung an die Klassizität des Lateins erhöht; besonders das Exerzitium verfolgt auf der oberen Stufe recht eigentlich den Zweck, den Schüler zum Bewußtsein der inneren Verschiedenheit des lateinischen und des deutschen Sprachbaues zu bringen: rein deutsch Gedachtes und Gesagtes in reines Latein umzusetzen, das wird die Probe auf das Exempel. Früher war man zufrieden gewesen, wenn der Schüler es dahin brachte, auf der Schule *taliter qualiter* Latein zu schreiben.

Auf der anderen Seite ging nun aber das Lateinschreiben thatsächlich mehr und mehr zurück. Im vorigen Jahrhundert, wenigstens bis zur Mitte, lebte man auf den Schulen und Universitäten noch in lateinischer Atmosphäre. Im 19. Jahrhundert, sehr sichtbar seit dem Jahre 1848, schwindet diese lateinische Luft, selbst die offizielle Beredsamkeit der Universitäten wird deutsch. Die Folge ist, daß die Mühe größer und die Freude geringer wurde, auf Seiten der Lehrer wie der Schüler. Der Aufsatz verlor die Freiheit und wurde mehr und mehr zu einer Sammlung *ad hoc* auswendig gelernter Phrasen, um so mehr, je mehr man offiziell auf *color latinus* und Ciceronianität hielt. Und nun mußte wieder diese Schlußleistung von langer Hand her vorbereitet werden. Die Bestrebungen RUTHARDTS und die Aufnahme, die sie am Anfang der 40er Jahre fanden, zeigen die Lage: das Lateinschreiben will nicht gelingen, also muß man mehr auswendig lernen und mehr üben und vor allem die Lektüre wieder in den Dienst des Schreibens stellen.[1]

Man sieht: die Forderungen, die der Unterricht an die Leistungen der Lehrer und der Schüler stellt, werden auch von dieser Seite her immer größer, ihre Erfüllung immer schwerer. Und gleichzeitig sinkt der Wert dieser Leistungen in den Augen der öffentlichen Meinung. Aber durch das jetzt vollständig durchgeführte System der Staatskontrolle in Form der Abiturientenprüfungen wird die Natur verhindert, sich selbst zu helfen. Früher paßten die Schulen sich spontan den Veränderungen in der Welt draußen an. Jetzt ist erst ein Staatsakt notwendig, um eine Verschiebung im Stundenplan oder eine Veränderung in den Schlußforderungen herbeizuführen.

Faßt man alles zusammen, so wird man sagen können: die Organisation des gelehrten Schulwesens ist unter dem Regiment JOH. SCHULZES

[1] S. hierüber K. v. RAUMER in der Abhandlung über den lateinischen Unterricht im III. Bd. seiner Gesch. der Pädag. und ECKSTEINS Lat. u. griech. Unterricht, dessen Urteil freilich anders gerichtet ist.

ganz außerordentlich vervollkommnet und dadurch die Erzielung eines bedeutenden Durchschnittsmaßes von Kenntnissen gesichert worden. Die Abiturienten kommen seitdem mit einem Maß von sprachlichen, mathematischen und sachwissenschaftlichen Kenntnissen auf die Universität, wie es im vorigen Jahrhundert unerhört war. Aber dem Gewinn steht ein Verlust gegenüber: die Einbuße an Freiheit und Spontaneität. Sie ist die unvermeidliche Folge der staatlichen Regelung und Beaufsichtigung, der Fixierung des Schulplans und der Durchführung des Prüfungssystems. In der Natur aller dieser Dinge liegt es, daß sie den Erfolg von dem guten Willen und der Einsicht der Einzelnen unabhängig zu machen streben. Aber sie wirken damit zugleich, gemäß dem allgemeinen Naturgesetz, daß nicht gebrauchte Organe unentwickelt bleiben, in dem Sinne, daß der gute Wille und die eigene Einsicht in der Entwickelung zurückbleiben. Diese Wirkung wird in der That an allen Punkten zu beobachten sein.

Die neue Organisation hat den Schulbetrieb durch Staatszuschuß und Staatsleitung unabhängig gemacht von der Einsicht und dem guten Willen der Gemeinden, d. h. der Eltern der Schüler. Im vorigen Jahrhundert mußte jede Verbesserung der Schule der Stadt abgerungen werden, ein mühvolles und nicht immer erfolgreiches Geschäft. Die Sache hatte doch auch ihre gute Seite: die Schule war in ganz anderem Sinn Gemeindesache als jetzt, sie war, was sie war, durch den Willen und die Leistungen dieser Gemeinde. Die Teilnahme der Gemeinden an den Gymnasien ist jetzt vielfach bis auf die Frage nach den Berechtigungen, die sie gewähren, verschwunden.

Die Organisation hat ferner den Schulbetrieb von der Einsicht und dem guten Willen des Lehrerkollegiums in einigem Maß unabhängig gemacht; der Schulplan schreibt das Was und Wieviel der Tagesarbeit bis ins Einzelne vor, und der Schulrat kontrolliert die Ausführung. Früher suchte jeder Rektor seinen eigenen Weg und niemand beobachtete ihn, niemand trieb ihn an, wenn er es nicht selbst that. Es wird mancher Irrweg eingeschlagen und manches Notwendige unterblieben sein. Dafür hatte der tüchtige Mann freie Hand; er konnte der Schule sein individuelles Gepräge aufdrücken, ihr Gedeihen hing von seiner Tüchtigkeit ab. Seit der Durchführung der Organisation giebt es keine berühmten Rektoren mehr.

Dasselbe gilt endlich in einigem Maß von den Schülern. Die Einrichtungen sind so getroffen, daß sie, wo nicht eigener Trieb vorhanden ist, statt eines solchen wirken, so vor allem das Maturitätsexamen. Die Absicht ist natürlich bloß die, den Mangel zu ersetzen, die Wirkung aber geht auch hier darüber hinaus: rechnet die Einrichtung auf den

eigenen Trieb nicht, so wird sie, wenn der Lehrer nicht durch seine Persönlichkeit diese Tendenz aufhebt, ihn zurückhalten. Man beachte noch dies: die neue Schule nimmt den Schüler für viele Dinge in Anspruch. Das wieder zurückgeführte Klassensystem wirkt dahin, daß er allen gleichmäßigen Fleiß zuzuwenden angehalten wird; ein Zurückbleiben auch nur in einem gefährdet die Versetzung. So drängte das System zur Mittelmäßigkeit der Leistungen. Das kommt auch in den Zeugnissen immer deutlicher zu Tage: das durchgängige „genügend“ ist eigentlich das Ziel, dem das System zudrängt. Ich weiß nicht, ob es von pädagogischer Weisheit zeugt, daß das fröhliche Lob, welchem man in früheren Schulzeugnissen oft begegnet, dem mißmutigen „genügend“ gewichen ist.

Siebentes Kapitel.

Die neuhumanistische Reform der Gelehrtenschule in den mittel- und süddeutschen Staaten.

Die mittel- und süddeutschen Staaten bildeten während der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in schulgeschichtlicher Hinsicht ein relativ selbständiges Gebiet, dessen Entwickelung, wenn sie auch in den Grundzügen mit der preußisch-norddeutschen übereinkommt, doch bemerkenswerte Besonderheiten zeigt. Im ganzen ist sie charakterisiert durch einen konservativen Zug; der preußische Staat ist von allen Wandlungen im geistigen Leben des deutschen Volkes am ersten und stürmischsten ergriffen worden; Rationalismus und Aufklärung, Humanismus und spekulative Philosophie, Romantik und Reaktion, nirgends haben sie auf das öffentliche Leben stärker gewirkt als in Preußen: hier haben, wie Thomasius und Wolf, so Spener und Francke, wie F. A. Wolf und Hegel, so Hengstenberg und Stahl ihren Wirkungskreis gefunden. Dagegen ist Sachsen auch noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Burg des Konservatismus. Wie die preußischen Universitäten Halle und Berlin als die Trägerinnen der fortschrittlichen Ideen, so erscheinen die sächsischen Universitäten und die mit ihnen eng verbundenen Fürstenschulen als die Trägerinnen der Tradition, als die Vermittlerinnen des Alten und Neuen. Sie verhielten sich spröde sowohl gegen den überschwänglichen Enthusiasmus des neuen Humanismus als gegen die spekulative Philosophie und den realistischen Encyklopädismus, sowohl gegen die Romantik als die theologische Reaktion.

Als der typische Vertreter dieser Richtung kann GOTTFRIED HERMANN (1772—1848) angesehen werden.[1] Er vereinigt mit den besten Eigenschaften des Aufklärungszeitalters die reichere und tiefere Bildung der folgenden Periode; sein ganzes Wesen ist klar, einfältig, wahrhaftig, ernst und schlicht. In seiner ganzen Anschauungsweise steht er KANT nahe. Er ist kein Freund der neuen geistreichen, tiefsinnigen und hochmütigen Philosophie; in einer interessanten Rede, welche er 1807 als Promotor hielt (bei KÖCHLY, S. 295 ff.), spricht er sich über die kantische und nachkantische Philosophie aus; während er jenen mit Verehrung nennt, hält er nicht zurück mit seiner Mißachtung gegen die spekulativen Philosophen, „welche, ohne Kenntnis der nötigsten Wissenschaften, als junge, kaum dem Knabenalter entwachsene Leute, getrieben von eitler Ruhmbegierde, nachdem sie im Vorübergehen eilig einen Blick auf die Dinge geworfen haben, mit großem Geschrei und Schimpfen der Welt ankündigen, daß sie endlich die Wahrheit entdeckt und die Philosophie vollendet und zur Wissenschaft erhoben hätten.“ — Ebenso wenig ist er ein Freund der neuen enthusiastischen Philologie; er spricht von ihr gelegentlich mit leichtem Spott, der gesunde Menschenverstand, den er sich mit dem 18. Jahrhundert allezeit bewahrt hat, läßt seine Bewunderung der Griechen nicht in jenes absurde Verlangen ausarten, aus Deutschen Griechen machen zu wollen. So heißt es in einer bei der Promotion im Jahre 1813 gehaltenen Rede (bei KÖCHLY, 314): „Wer kennt nicht jene der Wirklichkeit fremden Stubengelehrten, die es für die göttlichste aller Künste halten, Griechisch und Lateinisch zu können? Das halten sie für das Eine und Wahre, alles andere achten sie für gar nichts; griechisch lesen können gilt ihnen für den Gipfel menschlicher Vollkommenheit und Ciceronisches Latein schreiben für unsterblichen Ruhm: ja sie meinen, eigentlich seien die Griechen und Römer allein Menschen gewesen und wenn sie könnten, machten sie aus uns allen Griechen oder Römer.“

Auch als Philolog gehört HERMANN der alten Schule an; die sprachlichen und litterarischen Erscheinungen mit ihrer festen und durchsichtigen Gesetzmäßigkeit bilden das Gebiet seiner wissenschaftlichen Thätigkeit; die neuen antiquarisch-historischen, archäologisch-ästhetischen Untersuchungen, welche von der Göttinger Schule ausgingen und durch WOLF und BOECKH nach Halle und Berlin verpflanzt worden waren, zogen ihn weniger an: er teilte nicht den Glauben, der jenen Studien in den Augen der Enthusiasten ihren Wert verlieh, daß man durch die

[1] H. KÖCHLY, G. Hermann (1874). AMEIS, G. Hermanns Pädagogischer Einfluß (1850).

Erforschung der „altertümlichen Menschheit“ zur Anschauung der Idee des Menschen selber gelangen könne; die „Altertumswissenschaft“ war ihm nicht statt einer Philosophie und Religion. Es ist bekannt, wie der Gegensatz zwischen der humanistischen Altertumswissenschaft BOECKHS und der formalistischen Philologie HERMANNS die Philologenwelt in jenem Zeitalter aufregte. Der Gegensatz bestand natürlich nicht in einer abstrakten Meinungsdifferenz über die Aufgabe der Philologie, sondern wurzelte in der historisch bedingten Verschiedenheit des persönlichen Könnens und Wollens. HERMANN und seine Schüler und Anhänger kamen aus den sächsischen Fürstenschulen und Universitäten, auf welchen der althumanistische Unterrichtsbetrieb, wenn auch etwas modifiziert durch die neuen Ideen, sich erhalten hatte. Sie brachten von dort eine Herrschaft über die lateinische Sprache mit, welche die WOLF, BOECKH, WELCKER und ihre Schüler nicht besaßen: sie wird eben nicht durch Enthusiasmus für das Altertum, sondern nur durch lange, Generationen hindurch fortgesetzte Übung erworben. Überall, wo von HERMANN die Rede ist, wird der Fülle und Kraft seines lateinischen Vortrags gedacht: in den lateinischen Disputationen, sagt KÖCHLY, sei ihm die *δεινότης* des Mannes in ihrer ganzen Kraft und Herrlichkeit aufgegangen. Den letzten Latinisten nennt er ihn; ein Schüler KÖCHLYS, HUG, nennt in einem Nekrolog auf seinen Lehrer noch zwei allerletzte Latinisten: HERMANNS Schüler RITSCHL und KÖCHLY. „Wie unbeholfen,“ fügt derselbe hinzu, „der mündliche lateinische Ausdruck sonst großer Philologen zu gleicher Zeit schon war, das werden die bezeugen, die etwa noch an dem philologischen Seminar bei dem trefflichen WELCKER teilnahmen oder auch bei BOECKH, dem nach authentischen Berichten auch Ausdrücke wie: *hoc non multum vult dicere* entfielen.“ Daß BOECKH selbst auf sein Latein nicht stolz war, mag man daraus entnehmen, daß er es nicht mit Freuden redete; in einer der lateinischen Reden, welche er als langjähriger Festredner der Berliner Universität hielt, bekennt er sich dazu, ein großer Liebhaber der Muttersprache zu sein, und große Freude werde er haben, wenn die Nötigung zu lateinischer Rede, der die Gegenwart doch nur unwillige Ohren darbiete, von ihm genommen sein werde (Kleine Schriften I, 329). Die Erlösung war nahe, als er so seufzte; zwei Jahre nach dieser Rede, im Jahre 1848, wurde die deutsche Sprache zur Festsprache der Universität erhoben. Wie verächtlich HERMANNS Schüler, wenn sie von Gastreisen nach Halle zurückkehrten, von WOLFS Seminar, wo man von der Sprache nichts verstehe und keine Kritik treibe, und von WOLFS Seminarlatein sprachen, ist schon früher aus einem Brief THIERSCHS mitgeteilt worden. — HERMANN handhabte übrigens auch die griechische

Sprache mit Leichtigkeit, spielend übertrug er z. B. ein paar Scenen aus SCHILLERS Wallenstein in griechische Verse.

In diesem Sinne übte nun HERMANN an der Leipziger Universität eine langdauernde und tiefgehende Wirksamkeit. Von 1795—1848 gehörte er ihr als Lehrer an, seit 1803 als Professor der Eloquenz, wozu seit 1809 auch die Professur der Poesie kam. Seine eigentliche Schule war die berühmte *societas Graeca*, deren Gründung bis in die Anfänge seiner Dozentenschaft zurückreicht; das Verzeichnis der Mitglieder bei KÖCHLY (S. 257) enthält eine lange Reihe berühmter Namen; ich führe daraus an: LANGE (Pforta), LOBECK, PASSOW, THIERSCH, SCHNEIDER (Breslau), NÄKE, REISIG, MEINEKE, POPPO, SAUPPE, C. F. HERMANN, SPENGEL, TRENDELENBURG, CLASSEN, RITSCHL, R. KLOTZ, HAUPT, BERGK, KÖCHLY, BONITZ, HERCHER. Die Interpretation schwieriger, und was damit in der Regel zusammenfällt, die Heilung verderbter Stellen, vorzüglich der griechischen Schriftsteller, bildete den wesentlichen Gegenstand der Übungen. Die Sprache des Seminars war selbstverständlich die lateinische, hin und wieder wohl auch einmal die griechische.[1] Auch in den Vorlesungen behandelte HERMANN fast ausschließlich griechische Autoren, unter 117 Interpretationsvorlesungen finden sich in dem Verzeichnis bei KÖCHLY nur sieben lateinische. Die kritische und formale Behandlung der aus dem Altertum erhaltenen Schriften hielt HERMANN zwar nicht für die einzige und letzte Aufgabe, wohl aber für die Voraussetzung und Grundlage aller Philologie. Zum Hinausgehen zu einer historischen Gesamtkonstruktion des Altertums war er weder selbst geneigt, noch ermunterte er seine Schüler dazu. Als THIERSCH, nachdem er drei Jahre in Leipzig studiert hatte, im Jahre 1807 nach Göttingen ging, um HEYNE kennen zu lernen,

[1] RANKE, Meinekes Leben, S. 26. Griechische Schreibübungen werden in Passows Leben von WACHLER, S. 33, erwähnt. Über die Absicht der Übungen hat sich HERMANN in der Vorrede zu den von WESTERMANN und FUNCKHÄNEL herausgegebenen *Acta societatis Graecae* (2 Bde., Leipzig 1836) ausgesprochen. Es mag noch bemerkt werden, daß seit 1809 auch ein königliches philologisches Seminar in Leipzig bestand, welches aus einer von C. D. BECK (1757—1832) 1784 begründeten privaten Gesellschaft hervorgegangen war. Auch diese Gesellschaft hat ihre Arbeiten, welche sich ebenfalls fast ausschließlich auf die griechische Litteratur beziehen, veröffentlicht. Die Übungen waren ähnlicher Art, wie die der HERMANNschen Gesellschaft. Die Behandlung einer Stelle, so sagen die Gesetze (mitgeteilt in BECKS Eröffnungsschrift 1809), könne die kritische, grammatische, historische und ästhetische Seite ins Auge fassen, doch dürfe die letztere, welche in diesem Zeitalter besonders beliebt sei, erst nach den früheren und wichtigeren ihren Platz finden. Auch das N. T. und die Septuaginta sind nicht ausgeschlossen, wie denn BECK selbst, ebenso wie ERNESTI, Philologie und Theologie in seiner Person vereinigte.

und von dort aus in einem Brief Hermann von seinen weit aussehenden Plänen unterhielt, erwiderte dieser abmahnend: „die Ausführung kommt mir zu rasch vor. Hüten Sie sich, ja nicht bloß auf Ansichten auszugehen; die Folge davon ist keine andere, als daß man in Ideen schwärmt. Sie wissen es selbst, daß ich sehr viel darauf halte, nach Ideen zu arbeiten, aber wenn die Ideen Früchte tragen sollen, so müssen die Bäume tief gewurzelt, d. h. lange und langsam gewachsen sein. Bedenken Sie, was der einzige Thucydides für Fleiß erfordert (Thierschs Leben I, 45).

Die Anschauungen Hermanns sind für die Entwickelung des mittel- und süddeutschen Schulwesens von maßgebendem Einfluß gewesen. Als der bedeutendste litterarische Vertreter und zugleich der wirksamste Propagator derselben ist Friedrich Thiersch anzusehen, dem die Aufgabe zufiel, das bayerische Gelehrtenschulwesen zu reorganisieren. Im Gegensatz zu der preußischen Gymnasialpädagogik, wie sie in der Person Johannes Schulzes, des Schülers Wolfs und Hegels, im Schulregiment saß, ist die sächsisch-süddeutsche Gymnasialpädagogik in der Person von Thiersch ihres Prinzips sich klar bewußt worden; man kann es so formulieren: nicht Kenntnisse mitteilen, sondern ein Können erzeugen ist die Aufgabe des Gymnasiums. Das preußische Gymnasium schien Thiersch viel zu viel Gewicht auf viele und mannigfaltige Kenntnisse, in Geschichte und Geographie, in Mathematik und Naturwissenschaft, wie sie etwa bei einem Examen aufgezeigt werden könnten, zu legen; er hielt dafür, und hierin fand er sich in vollständiger Übereinstimmung mit Hermann, daß ein wirkliches Können auf einem beschränkten Gebiet mehr wert sei, als das ausgedehnteste passive Wissen. Daß das Gebiet dieses Könnens kein anderes, als das der alten Sprachen sein könne, war selbstverständlich.

Das Ideal der süddeutschen Gymnasialpädagogik sind die sächsischen Fürstenschulen, die in diesem Zeitalter zu neuen Ehren gelangten, nachdem sie von der Aufklärungspädagogik lange als Überbleibsel der Barbarei des Mittelalters waren verhöhnt worden. Der Kreis von Philologen und Schulmännern, der sich um Hermann als Mittelpunkt gruppierte, begann jene Schulen als kostbare Vermächtnisse des älteren Humanismus anzusehen, worin die pädagogische Weisheit jener erleuchteten Zeit den vollkommensten Ausdruck gefunden habe. Ihre Schüler verbreiteten ihren Ruhm durch ganz Deutschland. Vor allen glänzte Pforta durch berühmte Lehrer und Schüler: unter jenen mögen Ilgen und Lange, unter diesen Thiersch, Dissen, Näke, Döderlein, G. W. Nitzsch, Meineke, K. F. Kraft, Leopold und Ferd. Ranke, K. Peter, O. Jahn, Bonitz genannt sein.

Die äußere Gestaltung des Schulkursus in Schulpforta am Anfang des neuen Jahrhunderts zeigen die bei Kirchner mitgeteilten Lektionspläne. Im Sommer 1801 hatte die Schule in fünf Abteilungen in aufsteigender Folge 14, 14, 10, 10, 8 Stunden wöchentlich Lateinisch; Cicero wurde in allen Klassen, Terenz und Ovid in allen, I ausgenommen, gelesen. Griechisch wurde drei Stunden wöchentlich in allen Klassen getrieben. Man las Demosthenes, die Ilias, die Cyropädie und Gedikes Lesebuch. Außerdem wurde in den drei oberen Abteilungen Hebräisch, Französisch, Mathematik, Philosophie (Logik und Psychologie) und Rhetorik in je zwei Stunden, und Religion in vier Stunden gelehrt. Einen Einblick in das Innere des Schulbetriebs gewähren einige Biographien, vor allem das Leben Ilgens von seinem Schüler F. C. Kraft, dem langjährigen Direktor des Hamburger Johanneums. David Ilgen (1763—1834), ein Schüler von Reiz und Beck, als Student Lehrer G. Hermanns, den er mit Stolz seinen Erstgeborenen zu nennen pflegte, stand der Schule von 1802—1831 vor. Worauf die Leistungen der Schule vorzüglich sich richteten, erkennt man besonders aus den Berichten über die große, eine Woche dauernde Prüfung, mit welcher jedes Semester schloß (Kraft, S. 37ff., S. 210ff.; womit zu vergleichen F. Ranke, Rückerinnerungen, S. 38ff., 113ff.). Das Hauptstück der Prüfung, die übrigens eine völlig interne Angelegenheit der Schule war, bestand in einem größeren lateinischen Gedicht, in der Regel in Hexametern oder Distichen, wozu der Stoff diktiert wurde. Die *materia poetica* des Herbstexamens 1810 ist bei Kraft mitgeteilt; sie besteht in einer drei Seiten langen Beschreibung der Rudelsburg und ihrer Umgebung in lateinischer Prosa. Während die drei ersten Klassen dieser Materie poetische Form gaben, stellten die beiden unteren turbierte lateinische Verse her. Das zweite Pensum für die erste Klasse war die Übersetzung einer Horazischen Ode in griechische Verse, und eine lateinische oder deutsche Übersetzung aus einem griechischen Tragiker mit Kommentar; leichtere *Specimina* lieferten die unteren Klassen. Die Hebräer behandelten ebenso einen hebräischen Text und übersetzten einen Abschnitt des N. T. ins Hebräische. Am letzten Tage endlich wurde ein deutscher Text zur Übersetzung ins Lateinische diktiert, auch er behandelt Rudelsburger Altertümer. Wer aber höher strebte, begnügte sich nicht mit dem Geforderten, sondern lieferte freiwillig Weiteres, vor allem Gedichte, sowohl lateinische, als griechische und deutsche. Deutsche, französische und mathematische Ausarbeitungen kamen erst nachher hinzu. — Ilgens Behandlung der Lektüre war die statarische; er liebte es, bei kritischen Erörterungen über Lesarten zu verweilen, oft eine Stunde lang bei einer einzigen Stelle, er war

überzeugt, hierin ein vorzügliches Mittel zur Schärfung des Urteils zu besitzen. Die Schulstunden hatten wesentlich die Aufgabe, zum Lesen anzuleiten; die Ausdehnung der Lektüre war Sache des Einzelnen.

Ein neues Element trat in dem Jahr, in welchem THIERSCH und DISSEN Pforta verließen, DÖDERLEIN aufgenommen wurde (1804), in das Lehrerkollegium ein: A. G. LANGE (1778—1831). Selbst ein alter Pförtner, hatte er in Leipzig unter HERMANN studiert, war dann aber mehrere Jahre Mitglied des Berliner Seminars für gelehrte Schulen gewesen. Er vermittelte die jüngere, neuhumanistische Richtung mit der überlieferten. Auch ihm folgte das dankbare Andenken seiner Schüler. Seine besondere Gabe war, die freie und spontane Thätigkeit zu wecken. Zur Leitung des Privatfleißes hatte er die Einrichtung von Adversarien getroffen. „Die Resultate desselben, Exzerpte aus gelesenen Schriftstellern, kleine lateinische Abhandlungen, Übersetzungen, metrische Versuche, machten den Inhalt der Adversarien aus. Da er der Korrektur derselben vielen Fleiß widmete, so waren auch die Schüler auf sein Urteil sehr gespannt, und das Treffende, Individuelle desselben trug nicht wenig dazu bei, die jungen Gemüter zu einem edlen Ehrgeiz zu entflammen. Eine besondere Privatübung unterhielt LANGE von seiner Anstellung bis zu seinem Tode mit vier bis sechs ausgezeichneten Primanern. In dieser Disputierstunde (so hieß sie bei den Schülern) gab er aus seinem reichen Vorrat von Aufgaben bald eine schwierige Stelle, bald eine Parallele, bald eine Streitfrage, besonders gern mit Beziehung auf die Homerischen Gesänge, zur mündlichen Diskussion in lateinischer Sprache. Der Eintritt in diese Stunde ward sowohl der Auszeichnung, als der Belehrung und Unterhaltung wegen lebhaft gewünscht.“ Eine Zeit lang las er auch in sonntäglichen Stunden mit einigen Auserwählten deutsche Dichter, besonders KLOPSTOCKS Oden.[1]

Aus einer etwas früheren Epoche berichtet THIERSCH in den biographischen Erinnerungen an DISSEN, mit dem er von 1798—1804 den Kursus der Schulpforta durchlaufen hatte.[2] „Die Alumnen waren, was die innere Ordnung des Lebens anbelangte, fast allein auf sich selbst angewiesen. Die Anforderungen der Lehrer an uns waren nicht bedeutend, ihr Unterricht meist geringfügig; aber es galt für einen jeden, sich selbst in den Studien umzusehen, anfangs unter Anleitung eines Oberen, dem der Neuangekommene zur Aufsicht übergeben war, dann nach eigenem Einsehen und Ermessen. Es war überall viel

[1] K. G. JACOB, Biographische Erinnerungen an A. G. Lange, in dessen Vermischten Schriften, S. XLV f. Vgl. LÜBKER, G. W. Nitzsch, S. 9 ff.

[2] Kleine Schriften v. L. DISSEN, nach seinem Tode gesammelt. 1839, S. IV ff.

Thätigkeit, obwohl ohne viel Ordnung, der Wetteifer nicht gering. Er wurde vorzüglich durch die Arbeiten unterhalten, welche je nach sechs Monaten zum Behufe der Prüfungen den Lehrern schriftlich zu liefern waren und die vorzüglich aus poetischen Versuchen in lateinischer und griechischer Sprache und aus Übersetzungen bestanden. Diese Schulordnung, einfach und unvollkommen, wie die alte Zeit, hatte doch den großen Vorzug, daß sie den Jüngling, ohne ihn zu überbürden, an sich und seine eigene Kraft wies; und da ihm als Gegenstände seines Bestrebens vorzüglich Studium der alten Sprachen und Lesung der in ihnen geschriebenen großen Werke geboten waren, so hatte seine Kraft und sein Eifer den schönsten Stoff.“ Speziell über den griechischen Unterricht heißt es: „Wir hatten nicht geringe Mühe, uns mit den damals dürftigen Hilfsmitteln der alten Sprachen, besonders der griechischen, zu bemächtigen. Weder die Formenlehre noch die Syntax war geordnet, und ich erinnere mich, daß wir zwei manchmal in ziemlicher Not beisammen saßen, um die grammatischen Rätsel uns auf eigene Faust zu lösen, und nach der Zeit seufzten, wo wir wissen würden, was die griechischen Partikeln bedeuteten und wie sie verbunden würden. Schon damals versuchten wir beide uns unabhängig von den gangbaren Grammatiken aus den Stoffen der Sprache selbst ihre Formen und Fügungen zu erklären. Nicht geringere Not machte das Verständnis des Sinnes, zumal da der den Alumnen eigene Ehrgeiz die Hilfe erleichternder Mittel, z. B. der Übersetzungen, verbot. Sie wurden als Eselsbrücken gering geachtet, und gleich verächtlich erschien den anderen derjenige, der sich ihrer bediente. Doch gelang uns, mit ziemlicher Mühe anfangs, in den Homer einzubrechen, den in der Schule eigentlich niemand verstand, nicht einmal der Rektor jener Zeit (Heimbach), bei welchem wir zwei uns eines Tages, wie ich mich bestimmt erinnere, über die Phrasis der Odyssee (VI, 129) *ὡς ῥύσαιτο περὶ χροΐ μήδεα φωτός* vergeblich Rats erholten. Mit welcher Freude folgten wir bald dem großen Dichter, nachdem er unserem Eifer mehr zugänglich geworden war, und uns nicht nur in den Stunden der Arbeit, sondern auch in denjenigen zur Seite war, die uns zur Erholung im Schulgarten gegönnt waren, und die wir uns nicht selten eigenmächtig nahmen, um durch Wald und Gebirg in der Gegend umherzuschweifen.“

Noch ein berühmter Pförtner, der spätere Genosse Thierschs in der Humanisierung Bayerns, L. Döderlein, mag aussprechen, was er der Schule dankte. In einer Anzeige der vorhin erwähnten *Vita Ilgenii* (jetzt in Döderleins Reden und Aufsätzen I, 270ff.) sagt er: „Der Unterricht in Schulpforta während der sächsischen Zeit muß unstreitig als ein einseitiger und beschränkter erscheinen; alles konzentrierte sich

auf die alten Sprachen. Wer bei Lehrern und Schülern etwas gelten wollte, mußte dieser Sprachen Herr und in den alten Klassikern belesen sein. Zwar wurde auch Mathematik von einem eigenen und sehr geachteten Lehrer gelehrt, aber wer nichts lernen wollte, wurde nicht eben gezwungen; es genügte, wenn er die Stunden besuchte. Ein Schüler, der sich ihr besonders hingab, genoß, wenn er übrigens ein tüchtiger Mensch war, Achtung, aber er schien wunderliche Allotria zu treiben. Wer aber gar sich auf Geschichte und Geographie warf, Gegenstände, welche wenigstens bis zum Jahre 1808 gar nicht gelehrt wurden, galt für einen Flachkopf, für welchen bloßer Gedächtniskram oder amüsante Lektüre ohne Geistesarbeit Interesse habe. Die griechische und lateinische Versifikation stand hoch in Ehren; wer sich dagegen in deutschen Versen versuchte, besonders in gereimten Gedichten, wurde als ein eitles, empfindsames Modebürschchen belächelt oder verspottet. Neben der größten Strenge in der Einrichtung des äußeren Lebens herrschte in den oberen Klassen die größte Freiheit hinsichtlich der Studien. Von dem siebzehnten Jahr an sah man sich gewissermaßen als Erwachsenen betrachtet, bei dem eigener Trieb sich voraussetzen lasse, und wenn dieser fehle, der Zwang und die Kontrolle und die Treibjagd nichts helfe und der Mühe nicht lohne. Diese Freiheit war die Quelle einer liberalen Gesinnung; die Liebe zu dem Gegenstand und etwa das Lob eines geachteten Lehrers, aber nicht Aussicht auf Belohnung oder Furcht vor Strafe bildete das Motiv zu jener Arbeitsamkeit, durch die sich diese Schule von jeher auszeichnete." — An einer anderen Stelle (Reden und Aufs. I, 242) deutet er eine andere Seite jenes Schulbetriebs an, wodurch er so erfolgreich gewesen sei: „Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem älteren und dem heutigen Gymnasialunterricht besteht darin, daß ehemals eigentlich nichts gelehrt wurde, womit der Schüler nicht etwas machen konnte, so daß alles wie Vorbereitung und Stoff zu eigenen Produktionen aussah. Durch diese Aussicht und Bestimmung wurden die geistlosesten Beschäftigungen, z. B. das Vokabellernen, die Phraseologie und anderes von vornherein geadelt; der Schüler fühlte die nahe praktische Brauchbarkeit, nämlich für sein Schülerleben, also für seine Welt. Vergleichen wir hiermit den geographischen und historischen Unterricht, den die neuere Pädagogik bald aus realen, bald aus idealen Gründen mit Vorliebe fordert, was kann der Schüler mit der geistlosen Nomenklatur von Städten und chronologischen Thatsachen, was kann er mit den geistvollsten Schilderungen des Niagara oder der römischen Republik machen? er kann es nur besitzen, um bei der Prüfung zu beweisen, daß er es noch besitzt, aber zu etwas Neuem und Eigenen

verarbeiten kann er es nicht, wie seine lateinischen Vokabeln und Phrasen zu lateinischen Versen und Reden.“

Derselbe Grundcharakter des Unterrichts tritt uns in dem Leben Meinekes (Pförtner von 1805—1810) von F. Ranke entgegen. Das Ziel ist selbständiges Arbeiten; in der obersten Klasse wurde mit eigentlicher gelehrter Arbeit ein Anfang gemacht. Es wurden den Primanern für die lateinischen Arbeiten Fragen aus der Altertumskunde und Geschichte aufgegeben, eine oder höchstens zwei im Semester, die sie mit Benutzung der Lehrerbibliothek zu lösen unternahmen. So ist von Meineke eine Arbeit über M. Attilius Regulus erhalten, worin der Beweis geführt wird, daß die Nachrichten über seinen Tod erdichtet sind: sie ist mit umfangreicher Benutzung der Quellen und besonnener Kritik ausgeführt. Seine Valediktion enthält *observationes criticae in graecos aliquot scriptores.* Eine von seinen Emendationen zu Catull ist später von M. Haupt in seine Ausgabe aufgenommen worden.

Also: Einheit, Freiheit, Selbstthätigkeit, das sind die drei Dinge, worauf der Unterricht gestellt war; sie waren zugleich, nach der Empfindung der Schüler und der Lehrer, die Bedingung der Freude und des Gelingens. Mit dankbarer Liebe erinnerten sich die Schüler ihrer Schultage und suchten als Männer jeder an seinem Ort nach diesem Muster den Schulbetrieb einzurichten. Pforta schwebte den Thiersch und Meineke und Döderlein als Ideal vor; und darum konnten sie mit der Lehrweisheit des preußischen Schulregiments sich nicht befreunden, das die Gymnasien statt auf die Dreiheit: Einheit, Freiheit, Selbstthätigkeit der Schüler und Lehrer allzu sehr auf eine andere Dreiheit stellt: Allseitigkeit, Aufsicht, Prüfungen.

Durch den Wiener Frieden war Pforta an Preußen gekommen. Im Jahre 1819 erschien J. Schulze zu einer großen, vierzehntägigen Revision. Mit ihrem Rektor Ilgen empfanden die Schüler, zu denen damals Ferd. Ranke gehörte, der in seinen Erinnerungen an Pforta darüber berichtet, die Anwesenheit des preußischen Schulrats nicht eben als wohlthätig. Was sie leisteten und worin sie ihren Stolz zu setzen gewohnt waren, wurde von ihm nicht so gar hoch geschätzt, namentlich die lateinische Poesie; und was er verlangte, besonders auch grammatisches und historisches Wissen, darin blieben sie unter seinen Erwartungen. Als schwere Störung wurde vor allem die Einführung des Abiturientenexamens mit seinen Stoffrepetitionen empfunden; früher hatte der Schüler mit einer selbstgewählten Abhandlung und mit Gedichten Abschied von der Anstalt genommen. Als Döderlein im Jahre 1822 den Ort seiner Jugendbildung wieder besuchte, rühmte der Rektor Ilgen, mit halb ironischer, halb sarkastischer Begeisterung: „Ja, Freund,

bei uns sieht's jetzt anders aus, als sonst. Fragen Sie unsere Tertianer von oben bis unten, in welchem Jahr Attila geboren und gestorben ist, wieviel Weiber und wieviel Kinder er gehabt hat: was gilt's, auch der unterste bleibt Ihnen die Antwort nicht schuldig. Sie selbst wissen's nicht und ich weiß es auch nicht. — Freilich anderes muß jetzt ruhen, was zu Ihrer Zeit gedieh und galt" (Reden und Aufs. I, 243). Leidenschaftlich äußerte sich, wie schon oben erwähnt, vor allem Thiersch gegen die Verderbung Schulpfortas durch den preußischen Schulrat, in Briefen und in seinen Schulschriften. Alles solle jetzt gelernt werden, man vergesse den goldenen Spruch des Hesiodus von dem Halben, das mehr sei als das Ganze. Auch Hermann sprach sich in diesem Sinn aus. In einer Anzeige der *Vita Ilgenii* empfahl er das Buch: „nicht bloß die ehemaligen Pförtner finden darin, was sie freudig und wehmütig an ihre in der Pforta verlebten Jahre erinnern muß, sondern auch für andere ist so manche treffliche Stelle geschrieben, welche erinnern kann anzuhalten, so lange es noch Zeit ist, auf dem Wege zu allwissender Unwissenheit und alltauglicher Untauglichkeit, auf dem das Wesen der gelehrten Schulen fortgerissen wird, einem Wege, dessen Ziel, wie schon jetzt manche Beispiele zeigen, Barbarei der Humanität und Gottlosigkeit der Frömmigkeit ist."[1]

Das Mitgeteilte wird genügen, den Gegensatz der Anschauungen, von denen die Reform der Gelehrtenschulen in Mittel- und Süddeutschland ausging, zu den in Preußen herrschenden erkennen zu lassen.

Ich lasse nun zunächst eine Übersicht der Entwickelung im Königreich Sachsen folgen. Schon im Jahre 1812, also noch vor der Abtrennung Pfortas, hatten die Fürstenschulen einen neuen Lehrplan erhalten. Flathe (S. 338) charakterisiert ihn so: nach dem neuen Lehrplan hörte das Latein auf, Selbstzweck zu sein, es wurde ein Unterrichtsgegenstand neben anderen; das Griechische erhielt weit höhere Geltung, an die Stelle der bisherigen zwei bis drei wöchentlichen Stunden traten fünf bis sieben; bei der Behandlung der alten Sprachen wurde das formale, grammatische Element durch das reale und ästhetische eingeengt. Der Schwerpunkt des Religionsunterrichts wurde aus dem Dogmatischen in das Moralische verlegt. Der Unterricht im Deutschen und Französischen, in der Geschichte und Geographie wurde neu eingeführt oder erfuhr eine erhebliche Erweiterung. Man sieht, die Tendenz ist dieselbe, aus welcher schon der alte Ernestische Lehrplan und ebenso auch die gleichzeitigen preußischen Reformen hervorgingen. Aber das Eigenleben der sächsischen Fürstenschulen war

[1] Gersdorf, Repertorium der deutschen Litteratur XIV, 530 (1837).

stark genug, um sich gegen diese Eingriffe im wesentlichen bei seiner alten Art zu erhalten. A. Köchly, der von 1827—1833 Alumnus in Grimma war, giebt in seiner Biographie Hermanns (S. 107 ff.) eine Beschreibung des damaligen Schulbetriebes, welche noch wesentlich das alte Bild zeigt. Bei der Aufnahme wurde Sicherheit in der Schulgrammatik beider Sprachen vorausgesetzt, weshalb grammatischer Unterricht, außer einer Stunde Repetition der griechischen Formenlehre in der untersten Klasse (IV) und griechischer Syntax in III, nicht erteilt wurde. Wöchentlich wurden drei Exerzitien, ein lateinisches, ein griechisches und ein Versspezimen, nach Diktat geschrieben. In der „Oberlektion" (II und I) kamen freie lateinische Arbeiten, vorzugsweise räsonnierenden Inhalts, teils Abhandlungen, teils Reden, hinzu; die metrischen Übungen erhoben sich hier zur freien Bearbeitung einer „Versmaterie" oder zur Hervorbringung eigener lateinischer *carmina* in verschiedenen Versmaßen; in I endlich fanden auch lateinische Disputationen über historische und philosophische Themata statt. Anleitungen zu lateinischen und griechischen Stilübungen und deutsch-lateinische Wörterbücher wurden nicht gebraucht, des letzteren sich zu bedienen galt selbst bei Mitschülern für Schande. Die griechischen und lateinischen Autoren wurden nur Lateinisch interpretiert. — Außerdem wurde noch Geschichte, besonders die alte, deutsche Sprache und Religion, diese im Sinne des Rationalismus, betrieben. Mathematik und Französisch wurden von Schülern und Lehrern mit Gleichgültigkeit betrachtet. „Von Algebra haben wir kein Sterbenswörtchen vernommen und in der Geometrie sind wir nur bis zum Pythagoreischen Lehrsatz gekommen. Ein guter Mathematiker zu sein, galt unter uns als ein sehr zweifelhaftes Lob und wer gar Kenntnis und Liebe des Französischen verriet, brauchte für den Spott nicht zu sorgen." — Man war stolz darauf, Fürstenschüler zu sein und ein lebhafter Wetteifer förderte in jenen wesentlichen Disziplinen, namentlich im schriftlichen und mündlichen Gebrauch des Lateinischen, zu großer Sicherheit und Gewandtheit. (Vgl. für Meißen Flathe, 380 ff.).

Wie der Schulbetrieb, so hatte auch die Lehrerlaufbahn in Sachsen während dieses Zeitalters ihre alte Gestalt bewahrt. Ich teile aus dem Leben G. Kraners von Palm ein paar Züge mit. Kraner empfing seine erste Bildung auf der Schule zu Schneeberg, die er 1830, nachdem eben vorher die Abiturientenprüfung eingeführt worden war, verließ. Er hatte für das Examen zwei Arbeiten zu schreiben, einen lateinischen und einen deutschen Aufsatz, letzteren über Sokrates' Philosophie und Leben, aber nicht eilige Klausurarbeiten, sondern in Zeit von zwei Monaten. Dann valedizierte er mit einem Gedicht in griechischen

Hexametern (Klage des Odysseus auf der Insel der Kalypso).[1] Auf der Universität wurde das Studium der Alten fleißig fortgesetzt, wesentlich in sprachlich-kritischer Absicht, wozu Becks und Hermanns Seminare aufforderten und anleiteten. Zu Hermann trat er in ein näheres Verhältnis. Durch kein bevorstehendes Examen geängstigt und beschränkt, trieb er nach freiester Neigung, was eben jetzt notwendig und förderlich schien. 1835 wurde er, ohne Examen, Probelektion oder irgend welche andere Erforschung seiner Befähigung, Lehrer am Gymnasium zu Annaberg. Als er 1838 nach Meißen berufen wurde, ging eine Probelektion vor dem Konsistorium in der Dresdener Kreuzschule vorher; die Aufgaben waren: Erklärung eines Chorgesangs aus der Antigone, mit Einleitung in das ganze Stück, sowie einer Stelle aus Cicero (Tusc. V, 20), endlich ein lateinisches Extemporale. — Kraner hatte bloß philologische Studien getrieben; häufig wurde damit noch das theologische Studium verbunden.

In den vierziger Jahren wurden auch in Sachsen die Dinge allmählich anders. Die Einführung einer Abgangsprüfung im Jahre 1829 ist schon erwähnt. Es folgte 1831 die Errichtung eines Ministeriums für Kultus und Unterrichtswesen, in dessen Hände die Konsistorien die Regierung der Gelehrtenschulen übergaben. In den dreißiger Jahren geschah allmählich die Verstaatlichung eines Teiles der bis dahin städtischen Schulen, nicht ohne mannigfache Schwierigkeiten und Widerstrebungen; neun von den zahlreichen alten Lateinschulen wurden zu öffentlichen Gymnasien erhoben. Endlich wurde durch das Regulativ vom 27. Dezember 1846 ein allgemeiner Lehrplan vorgeschrieben.[2] Aus Beratungen einer Rektorenversammlung hervorgegangen, stellt er eine Vermittelung des altsächsischen Formalprinzips und des neuhumanistischen Prinzips dar; auch Köchly hatte darauf einigen Einfluß geübt. Als die Aufgabe der Gymnasien wird in § 1 bezeichnet, „zu dem selbständigen Studium der Wissenschaften durch allseitige humanistische, insbesondere altklassische Bildung, in formeller und materieller Hinsicht die erforderliche Vorbereitung zu geben“; wozu § 35 die Bestimmung

[1] Das Reglement vom 4. Juli 1829 (bei Schultze, 228) fordert: eine lateinische Abhandlung und eine lateinische Interpretation eines bisher nicht gelesenen griechischen Dichters (Pindar, die Tragiker oder auch Horaz); dazu eine Übersetzung ins Griechische. Bei der mündlichen Prüfung soll lateinisch gesprochen werden.

[2] Codex des in Sachsen geltenden Kirchenrechts, 659—675. Vgl. Dietsch in Schmids Encykl. VII, 472 ff. Vgl. auch Scholtze, Humanismus u. Realismus im höh. Schulwesen Sachsens 1831—1851. Progr. der Realsch. zu Plauen 1894, wo interessante Mitteilungen über den leidenschaftlichen Widerstand, auf den die Modernisierung der sächsischen Schulen in den Kammern stieß.

fügt: „die Gelehrtenschule hat die in § 1 vorgezeichnete Aufgabe vor allem in christlicher und nationaler Richtung zu erfüllen.“ Die Grundlage für eine solche griechisch-christlich-deutsche Bildung gewährt, „nächst gründlichem Religionsunterricht, das zugleich auf den Geist des klassischen Altertums zu richtende Studium der lateinischen und griechischen Sprache, in Verbindung mit Geschichte und Mathematik. Überdies hat dieselbe ihre Zöglinge im leichten und sicheren, schriftlichen wie mündlichen Gebrauch der deutschen Muttersprache möglichst vollständig auszubilden und denselben diejenige Kenntnis der deutschen Litteratur, des Französischen, der Naturgeschichte und der Naturlehre zu gewähren, welche zu allgemeiner wissenschaftlicher Bildung nicht entbehrt werden kann.“ Die Dauer des Kursus wird auf neun Jahre, sechs Klassen zu je $1^1/_2$ Jahr, bemessen; die beiden unteren Klassen bilden einen Progymnasialkursus. Die Zahl der Lehrstunden darf in den beiden unteren Klassen nicht über 36, in den mittleren nicht über 34, in den oberen nicht über 32 betragen, worin jedoch Turnen, Singen, Zeichnen nicht eingerechnet ist (§§ 38, 39). Die Verteilung der Stunden auf die Unterrichtsgegenstände ordnet § 41 in folgender Art: Lateinisch acht bis zehn Stunden, Griechisch sechs, Mathematik und Naturwissenschaft sechs, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Französisch je zwei bis drei Stunden. Wie der Stundenplan, so kommt auch das in § 44 bezeichnete Lehrziel den entsprechenden preußischen Bestimmungen, noch mehr denen des älteren Lehrplanes von 1812, als denen des jüngeren von 1837, nahe. Im Lateinischen wird von den Abgehenden gefordert, daß sie die Autoren zu lesen und mit einiger Gewandtheit zu schreiben und zu reden fähig seien; im Griechischen, daß sie Plato, Demosthenes, sowie die Tragiker in ihren leichteren Partien verstehen. Die Unterrichtssprache bei der Interpretation der Klassiker ist in der Regel die lateinische, nur die Übersetzung geschieht ins Deutsche.

Aus den Fürstenschulen werden Semesterprüfungen mit schriftlichen Arbeiten übernommen. Die beiden oberen Klassen liefern einen lateinischen Aufsatz und eine Übersetzung ins Griechische, aber außerdem eine französische, eine deutsche und eine mathematische Arbeit; die beiden mittleren auch eine prosodische lateinische Arbeit; von den beiden oberen Klassen werden lateinische Gedichte nicht verlangt, aber den hierfür Begabten freigestellt. Auch den Privatfleiß ist das Reglement bemüht aus den alten Fürstenschulen in die neuen Gymnasien mit hinüber zu bringen. In § 64 wird eine regelmäßige Aufsicht über denselben angeordnet: „jeder Schüler hat sich alle vier Wochen gegen seinen Klassenlehrer über seine Privatstudien auszuweisen. Die Lehrer

haben sich durch Besprechung mit den Schülern von der Richtigkeit ihrer Angaben zu überzeugen, auch jeden Schüler, soweit nötig und thunlich, von Zeit zu Zeit in seiner Wohnung zu besuchen und dabei von dessen Beschäftigung nähere Kenntnis zu nehmen. Sie werden dabei dem Schüler mit gutem Rat an die Hand gehen und namentlich zu verhindern suchen, daß dieselben nicht durch Beschäftigung mit anderen, dem Gymnasialunterricht fremden Gegenständen ihre Thätigkeit zu sehr zersplittern.“ Ob der alte Fürstenschülerfleiß ein solches Reglementieren und Inspizieren überstanden hat?

Die Einführung einer Lehrerprüfung und damit die offizielle Regulierung des bis dahin völlig freien Lehrerbildungskursus erfolgte durch das Regulativ vom 1. August 1843, revidiert 12. Dezember 1848 (Codex, 691 ff.). Die Prüfung ist wesentlich nach dem bayerischen Muster entworfen. Als Gegenstände der Prüfung werden genannt: Philosophie, Weltgeschichte und Geographie, Pädagogik, griechische und lateinische Sprache und klassische Altertumswissenschaft, endlich deutsche Sprache und Litteratur; für Fachlehrer in Mathematik und Naturwissenschaften treten diese Disziplinen an die Stelle der alten Sprachen. — Die Alten sahen betrübende Folgen von dieser Einrichtung voraus. Die ganze Sache, schreibt Kraner an einen Freund, ist so eingerichtet, daß ich jeden bedauere, der dieses Fegefeuer passieren muß. Mit diesem Examen hört die altsächsische Philologie auf; an die Stelle des freien Arbeitens wird Kollegienhören und Repetieren treten.

In Bayern war, wie im fünften Kapitel des vierten Buches berichtet worden ist, unter der Regierung Max Josephs und seines Ministers Montgelas um die Wende des Jahrhunderts die Studienreform im Sinne der Aufklärung zu Ende geführt worden. Aber das Ende der Herrschaft der Aufklärung war schon nahe, als der Wismayrsche Schulplan 1804 die kurfürstliche Sanktion erhalten hatte; ebenso plötzlich, wie die Aufklärung hereingebrochen war, fiel die neue Luftströmung des neuen Humanismus in das auch politisch in vollständiger Neubildung befindliche Land ein. Eine ganze Reihe von Norddeutschen und Protestanten wurde, zum großen Teil aus Jena, dem Mittelpunkte der neuen Bildung, ins Land gerufen. An die neuerworbene und neukonstituierte Universität Würzburg berief man den Philosophen Schelling, die Theologen Niethammer und Paulus, den Juristen Hufeland, alle aus Jena; Voss, den man als Philologen und Begründer eines philologischen Seminars in Aussicht genommen hatte, lehnte im letzten Augenblick, wegen des Wismayrschen Schulplans, ab. An die altbayerische

Universität, welche eben aus Ingolstadt nach Landshut war verlegt worden, berief man als Philologen Fr. Ast (1805), aus dessen Lobgesang auf das Griechentum oben schon einiges mitgeteilt wurde; ferner den philosophischen Juristen A. Feuerbach (1804), ebenfalls aus Jena, und, als dieser zur Reform des bayerischen Strafrechtswesens in die Regierung nach München gezogen wurde, Fr. K. Savigny von Marburg (1808). Auch München wurde mit Trägern der neuen Bildung versehen: F. H. Jacobi wurde als Präsident der Akademie, Fr. Jacobs von Gotha als Professor an das Lyceum (1807), endlich Fr. Thiersch als Lehrer an das Gymnasium (1809) berufen. Aus den Lebensbeschreibungen von Jacobs und vor allem von Thiersch ist bekannt, wie groß der Haß war, der ihnen als Ausländern und Protestanten von einem großen Teil der gelehrten und ungelehrten Einheimischen entgegengebracht wurde; kam es doch sogar zu einem meuchlerischen Anfall auf Thierschs Leben. Freilich ist es billig, nicht zu verschweigen, daß nicht alle vermieden hatten, Ursache zur Empfindlichkeit zu geben; besonders der jugendliche Thiersch — er war 1784 zu Kirchscheidungen an der Unstrut geboren und kam jetzt, nachdem er in Schulpforta und Leipzig seine philologische Schule gemacht, von Göttingen, wo er sich eben habilitiert hatte — griff die Aufgabe der Humanisierung der Bayern anfänglich kaum anders an, als sein Vorgänger C. Celtis 300 Jahre vor ihm gethan hatte: wie die Bekehrung bekanntlich mit der Erkenntnis der Sünde anfängt, so schien ihm auch die humanistische Wiedergeburt der Bayern damit begonnen werden zu müssen, daß man ihr Böotertum ihnen zum Bewußtsein bringe. Fr. Jacobs zog sich aus den unerfreulichen Verhältnissen schon 1810 wieder nach dem stillen Gotha zurück. Thiersch dagegen, eine energische und wehrhafte Natur, setzte sich durch und schlug in Bayern Wurzeln.

Die Aufgabe, einen humanistischen Lehrkursus für die bayerischen Gymnasien zu entwerfen, fiel zunächst Fr. Niethammer (1766—1848) zu. Nachdem er schon 1806 in die Schulregierung nach Bamberg versetzt worden war, kam er 1808 als Zentralschulrat nach München. Des Programms seiner Organisationsthätigkeit, das unter dem Titel: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus“ 1808 erschien, ist schon früher gedacht worden. Ich gebe hier die Grundzüge des neuen Organisationsplanes, welcher als allgemeines „Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten“ 1808 publiziert wurde und in einem lithographierten Abdrucke mir vorliegt. Dasselbe geht aus von einer Trennung des mittleren Unterrichts in einen Gymnasial- und einen Realkursus. Beide sollen sich auf einem gemeinsamen Elementar-

kursus vom achten bis zum zwölften Lebensjahr aufbauen, welcher auch die Einübung der lateinischen Grammatik einschließt. Der nun folgende Gymnasialkursus zerfällt wieder in zwei Abteilungen, zwei Progymnasialklassen (zwölftes bis vierzehntes Jahr), als deren Hauptaufgabe die Einübung der griechischen Grammatik bezeichnet wird, und in vier eigentliche Gymnasialklassen (vierzehntes bis achtzehntes Jahr), die aber bei geringerer Frequenz zusammengezogen werden können. Als Aufgabe „des Gymnasialinstituts“ wird bezeichnet: „Diejenigen, die mehr Geschick für Sprachstudium und für die damit verwandten Gegenstände der Spekulation und des intellektuellen Wissens haben, vorzugsweise mit dem gelehrten Sprachstudium und der Einleitung in das spekulative Studium der Ideen zu beschäftigen.“ Das korrespondierende „Realinstitut“ soll einen Unterricht in den alten Sprachen zwar nicht erteilen, gleichwohl aber dafür sorgen, „daß seine Schüler auch zum Studium des Altertums, inwiefern dies ein wesentliches Bildungsmittel ist, und zu der ihnen angemessenen Übung in der spekulativen Wissenschaft Anleitung erhalten.“

Die Zahl der Stunden, die im Gymnasium den beiden alten Sprachen ziemlich zu gleichen Teilen gewidmet werden sollen, beträgt zwölf bis dreizehn wöchentlich; sie sollen mit zwei bis drei deutschen und drei bis vier Geschichtsstunden in der Hand des Klassenlehrers vereinigt sein, der Unterricht in der Religion, Mathematik, französischen Sprache und philosophischen Propädeutik dagegen von besonderen Fachlehrern erteilt werden. Der Philosophie wird ein sehr erheblicher Raum zugewiesen: in der untersten Gymnasialklasse (nach süddeutscher Zählung I) erscheint sie verbunden mit dem Religionsunterricht, der mit dieser Klasse abschließt, als Religions-, Recht- und Pflichtenkenntnis; für II sind „logikalische Übungen“, für III Einleitung in die Philosophie, für IV Einleitung in die Kenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften, jedesmal mit vier Stunden, angesetzt. Doch wird statt dieses philosophischen Kursus, falls er hie und da als zu schwierig sich erweisen sollte, der folgende als substituierbar bezeichnet: I Logik; II Kosmologie mit natürlicher Theologie (die Kantischen Kritiken der Gottesbeweise können von den Lehrern benutzt werden); III Psychologie, mit den ethischen und rechtlichen Begriffen (für Psychologie sind besonders die Schriften von Carus zu benutzen, für den anderen Teil des Lehrkursus „reichen die Kantischen Schriften vorläufig aus“); IV philosophische Encyklopädie. Ich erwähne noch den griechischen Kursus des Gymnasiums; er wird so festgestellt: I Jacobs Elementarbuch 2. Kursus; II Xenophon, Homer; III Jacobs Elementarbuch 3. Kursus, welcher Abschnitte aus den Historikern und

anderen enthält, und damit abwechselnd Homer; IV leichtere Gespräche Platons, Isokrates, Thucydides, und von Dichtern Theokrit, Euripides, Aeschylus.

So der Plan. Ich will auf die Schwierigkeiten, die sich der Durchführung entgegenstellten, nicht eingehen; die nächsten lagen in der Untüchtigkeit des Lehrerpersonals für solche Aufgaben, sowie in der Dürftigkeit der Ausstattung der Schulen (Thiersch, Gelehrte Schulen I, 392 ff.). Man suchte zu helfen durch Hinauswerfen der Philosophie und Mathematik und Verweisung auf Lyceal- und Universitätskurse (1816), sah sich aber 1824 zur Zurücknahme dieser Maßregel veranlaßt, ohne einen festen Kursus zustande zu bringen. Aus großer Verwirrung kam das bayerische Gymnasialwesen erst unter der folgenden Regierung wieder zu einiger Festigkeit.

Mit überschwänglichen Hoffnungen wurde von den humanistisch Gesinnten die Thronbesteigung Ludwigs I. (1826) begrüßt. Einst Schüler von Fr. Jacobs, hatte er die Liebe zu den griechischen Studien noch als König bewahrt. In einem Briefe aus dem Jahre 1826 erzählt Thiersch, wie der König in seinem Kabinet, auf Herodot und Homer weisend, zu ihm gesagt habe: „Da liegen meine alten guten Freunde, neben mir, zwischen den Papieren. Sonst habe ich zwei, drei Stunden täglich Griechisch gelesen. Sie haben es mir übel genug genommen. Hätte ich noch einmal so viele Zeit am Spieltische zugebracht, das wäre in der Ordnung gewesen, aber zwei Stunden lang Homer und Thucydides, das war ein unverzeihliches Betragen. Jetzt findet sich die Besserung von selbst; nur in kleinen Zwischenräumen komme ich noch darüber, so von einem Portefeuille zum anderen; doch es wird schon besser werden.“ Der Brief schließt mit einem enthusiastischen Lob des Königs; „Seit Friedrich d. Gr. ist kein Regent seines Wertes auf einem deutschen Thron erschienen, und mehr als einmal schon wurde ich veranlaßt auszurufen: hier ist mehr als Friedrich.“ — Schon als Kronprinz hatte Ludwig begonnen, die Stadt München auch äußerlich zu hellenisieren, mit Glypto- und Pinakotheken sie schmückend. Die guten Münchener freilich hatten dazu die Köpfe geschüttelt und einer schrieb an Thierschs Thür mit Kreide: *νηπιοθήκη*. — 1832 wurde ein Prinz des bayerischen Hauses König der Hellenen; Thiersch hatte auch hierbei die Hand im Spiele, er hat wiederholt persönlich in die politische Entwickelung des neuen griechischen Staates eingegriffen, wie er denn überhaupt, nach Art der alten Humanisten, keineswegs ein Schul- und Stubengelehrter war, sondern auch zum Redner und Politiker Beruf und Trieb in sich fühlte. Man sehe seinen Hymnus auf die Beredsamkeit (Gel. Schulen I, 316 ff.).

Thiersch war während der ersten Regierungsepoche König Ludwigs die Seele der humanistischen Bestrebungen in Bayern. Er verfaßte jetzt sein großes Werk: „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“. Die drei Bände erschienen in einzelnen Abteilungen während der Jahre 1826—1831. Der erste und dritte behandeln das Gymnasium, jener die Prinzipien, dieser das Detail der Organisation; der zweite die Universität und die Akademie. Es ist ein Werk von bedeutendem Inhalt und großer Darstellungsgabe. Mit ebenso viel Eifer als Geschick verteidigt dasselbe den humanistischen Lehrkursus gegen die Angriffe, denen er von theologisch-politischen wie von pädagogisch-technischen Gegnern ausgesetzt war.

Eine der ersten Regierungshandlungen Ludwigs war die Verlegung der alten bayerischen Universität nach München (1826). Hier streifte sie endlich die alten unfreien Einrichtungen, die Vorlesebücher und Zwangskurse mit den zugehörigen Prüfungen ab, welche, ein Erbteil der Jesuitenherrschaft, auch die Napoleonisierende Reform festgehalten und ausgebildet hatte. Es ist nicht zum kleinsten Teil Thierschs Verdienst. Er hatte in jenem zweiten Band, gegenüber allen Bedenken, mit siegreich-überzeugender Gewalt dargethan, daß Freiheit die Lebensluft der Universitäten sei, ohne welche Lehren und Lernen, Professoren und Studenten verkümmern und verderben.

Thiersch wurde an der neuen Universität Professor der Eloquenz und der alten Litteratur. Sein philologisches Seminar, das er schon 1811 in München begründet hatte, wurde jetzt Universitätsinstitut. Es wurde für Bayern die Pflanzschule humanistischer Philologen und Schulmänner. L. Döderlein, Jos. Kopp, Elsperger, L. Spengel, K. Prantl u. a., die später in Erlangen und München an Gymnasium und Universität die philologischen Studien vertraten, sind aus ihm hervorgegangen. Die *Acta philologorum Monacensium* (3 Bde., von 1812 ab) zeigen, daß es ein Zweig vom Leipziger Studium ist, der hier in neuer Erde blüht. Die Vorrede von Thiersch weist auf G. Hermann als Führer; der einzige Weg, der zur Altertumswissenschaft führe, sei die kritische Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache. In Interpretation und Emendation von schwierigen Stellen bestanden hier wie in Leipzig die Übungen der Seminaristen; auch die gedruckten Arbeiten sind fast ausschließlich grammatischen und kritischen Inhalts. Daß Übungen im Gebrauch der alten Sprachen nicht fehlten, ist bei dem Schüler Hermanns selbstverständlich. Er ging darin wohl noch etwas weiter als der Meister. Es wird erzählt, daß gelegentlich ein Mitglied des Seminars eine griechische Abhandlung in griechischer Disputation zu verteidigen wünschte; Hermann hatte ein

ähnliches Verlangen abgelehnt, THIERSCH dagegen, der selbst geläufig Griechisch sprach, ging sogleich darauf ein.[1]

Seit dem Regierungsantritt des Königs stand die Reorganisation an den Gymnasien auf der Tagesordnung. Im Jahre 1829 kam ein neuer Plan zustande; er ist, nach Beratungen in einer Kommission, welcher auch SCHELLING angehörte, von THIERSCH abgefaßt. Die allgemeinen Grundsätze, die in dem ersten Band des Werkes über gelehrte Schulen entwickelt sind, liegen ihm zu Grunde; ich deute sie in der Kürze an. Der Schwerpunkt des Gymnasialunterrichts, darüber ist THIERSCH mit NIETHAMMER in vollständiger Übereinstimmung, muß in den klassischen Studien liegen. Aber ihm scheint, daß das allgemeine Normativ dieses Prinzip noch nicht streng genug durchgeführt habe; namentlich sei darin auf der Oberstufe dem philosophisch-wissenschaftlichen Unterricht so große Ausdehnung und Selbständigkeit eingeräumt, daß dadurch der klassische Unterricht beeinträchtigt werde. THIERSCH will dagegen auch den philosophisch-wissenschaftlichen Unterricht an die alten Schriftsteller anknüpfen, wie ehedem die Berliner Pädagogen versucht hatten. In diesem Sinne zieht er auch die alten Benennungen der Gymnasialklassen wieder hervor: er will die vier Klassen des Obergymnasiums, von unten auf gezählt, nach der Hauptrichtung ihrer Thätigkeit nennen: die poetische, historische, rhetorische und philosophische (S. 285). Der dem Namen entsprechende Unterricht soll aber nicht durch abstrakte Behandlung, mit Regeln und Formeln, sondern durch die innerliche Durchdringung und Aneignung von klassischen Meisterwerken jeder Gattung stattfinden. In der ersten Klasse müssen vorzugsweise Dichter, Homer und Virgil, gelesen werden, in II die großen Historiker, Herodot und Xenophon, Livius und Sallust, in III die Reden des Demosthenes und Cicero, und daneben statt des Epos die Lyriker Pindar und Horaz; in der IV Plato, einige von den logischen und psychologischen Schriften des Aristoteles, Plutarchs Schrift über die Lehrmeinungen der Philosophen, Ciceros akademische und tusculanische Abhandlungen, und neben den Philosophen die dramatischen Dichter, Aeschylus, Plautus und Terenz. Überall ist dabei die Schullektüre als Anleitung zur Privatlektüre anzusehen; sie zeigt, wie man lesen muß.

Die Voraussetzung für eine solche Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe ist, daß schon auf der Unterstufe die notwendige Sprachkenntnis, sowohl was Formenlehre als Wortschatz anlangt, sicher angeeignet ist. Das ist das zweite wesentliche Stück der THIERSCHschen

[1] KLUMPP, Gelehrte Schulen I, 185.

Reformvorschläge; hieran vor allem habe es bisher in Bayern gefehlt, und das sei eigentlich der Krebsschaden gewesen. Hier folgt nun ein begeisterter Hymnus auf die württembergischen Lateinschulen und ihren Präzeptor, der ohne weitergehenden Ehrgeiz sein Leben lang Grammatik lehre, darin aber auch eine solche Virtuosität erreiche, daß der Schüler mit zwölf Jahren in der lateinischen, mit vierzehn auch in der griechischen und hebräischen Grammatik fest sei.

Was sonst noch gelehrt wird, muß sich nach Thierschs Ansicht als Ergänzung an den klassischen Unterricht anschließen. So vor allem das Deutsche; die Übungen der Oberstufe haben sich an die klassische Lektüre jeder Stufe, die poetische, historische, rhetorische, philosophische anzuschließen. Die ganze althumanistische Imitation kehrt wieder, nur jetzt nicht mehr in lateinischer, wenigstens nicht bloß in lateinischer, sondern vor allem in deutscher Sprache: „Übungen im mündlichen und schriftlichen deutschen Vortrag müssen vom achten Jahr an dem Lateinischen und Griechischen zur Seite gehen. Dadurch eingeleitet, beginnt in der rhetorischen Klasse neben dem Studium der alten Redner in besonderen Stunden ein zusammenhangender Unterricht in der Beredsamkeit, sowohl in ihrer Theorie, wobei ein kundiger Lehrer die Schriften von Aristoteles, Cicero, Quintilian hauptsächlich benutzen wird, als auch in der Ausübung, indem die jungen Leute angehalten werden, in den verschiedenen Gattungen der beratenden und gerichtlichen Rede, der Ermahnung und Lobrede ihre Kräfte zu versuchen, bald durch Vortrag einer Rede, die sie aufgezeichnet und im Gedächtnis haben, bald in zuvor vorbereiteter, aber freier mündlicher Erörterung, bei der unter Vorsitz und Leitung des Lehrers der eine auf des anderen Ansichten und Behauptungen eingeht. Stoffe dazu werden hauptsächlich aus der Geschichte genommen"; und es folgt nun ein langes Verzeichnis von Thematen, z. B.: ob Athen den Forderungen Spartas vor dem peloponnesischen Krieg nachgeben solle? Anklage des Sokrates; ob die Patrizier dem Volke gleiche Rechte gestatten? ob die Staatsländereien verteilt werden sollen? ob Heinrich der Vogler den Ungarn die Steuer verweigern? ob Ludwig der Bayer die Königskrone annehmen solle? u. s. w. Wobei dann empfohlen wird, die vorzüglichsten Stücke neuer Beredsamkeit, zum Teil aus fremden Sprachen, in einer Sammlung den Schülern zugänglich zu machen (I, 318). Ebenso aber sind poetische, historische und philosophische Übungen an die Lektüre, die klassische und die deutsche, anzuschließen. Der Schule liegt freilich nicht die Bildung von Dichtern ob, so wenig sie vollendete Historiker, Redner und Philosophen zu bilden vermag; doch kann sie die allen angeborene Anlage entwickeln und durch nachahmende Übung

die dichterische Form bilden, wodurch zugleich der Sinn für diese Form geschärft wird. „Inwiefern sich diese Übungen von mehr oder weniger freier Nachbildung zu eigenen Erzeugnissen erheben dürfen, läßt sich im allgemeinen nicht bestimmen“; es wird nichts hindern, bei festlichen Gelegenheiten die Deklamation vorzüglich auf eigene Ausarbeitungen der Schüler hinzuweisen. Ebenso wird man Aufgaben für historische und philosophische Ausarbeitungen geben können; für letztere wird z. B. empfohlen, den Gang eines platonischen Dialogs darstellen, der Auffindung, Stellung und Verbindung der Begriffe nachgehen, die verschiedene Behandlung verwandter Stoffe in mehreren Dialogen vergleichen u. s. w. Hierdurch entgehe man zugleich der Not, von der Jugend Aufsätze mit eigener Gedankenproduktion zu verlangen (S. 359 ff.).

Die Bedingung für diese enge Beziehung zwischen dem klassischen und deutschen Unterricht ist natürlich, daß beide in der Hand eines Lehrers liegen. Das Klassenlehrersystem ist also streng durchzuführen. Nur Religion und Mathematik liegen außerhalb der Einheit, für sie sind besondere Fachlehrer nötig. Für die Mathematik, die nach Euklid zu behandeln sein wird, werden vier wöchentliche Stunden in Aussicht genommen. Alles übrige, wie Französisch, Hebräisch, Naturgeschichte, Zeichnen, Singen, liegt außerhalb des zur litterarisch-wissenschaftlichen Bildung eigentlich Notwendigen, es mag nach Neigung und Gelegenheit betrieben werden.

Der Schulplan vom 8. Februar 1829 (abgedruckt in Thiersch, Gel. Schulen III, 9—86) folgt diesen Ideen in allen wesentlichen Stücken. Die gepriesenen Lateinschulen finden darin ihren Platz; als selbständige Anstalten sollen sie in sechsjährigem Kursus den Schüler zur vollen Fertigkeit in dem Formalen der beiden alten Sprachen führen. In den beiden ersten Jahren, etwa vom achten Lebensjahre ab, soll Latein mit wöchentlich sechszehn, die folgenden vier Jahre mit zwölf Stunden getrieben werden. Dazu tritt in den letzten vier Jahren das Griechische mit sechs Stunden. Da die Lateinschule zugleich als Bürgerschule funktionieren soll (statt der Realschulen des Niethammerschen Planes), so wird von dem Griechischen jeder dispensiert, der nicht auf das Gymnasium übergehen will. Der auf die Lateinschule folgende vierjährige Gymnasialkursus hat die Bestimmung, „die dem Studium der Wissenschaften sich widmende Jugend für die Universität geistig zu stärken und gründlich vorzubereiten“. „Beim Unterricht in der alten klassischen Litteratur wird die möglichst vollständige Kenntnis des Formellen und Technischen vorausgesetzt; die Zeit des Gymnasiums ist bestimmt, tiefer in die Sprachen einzuführen und vermittelst einer zweckmäßig angeordneten und sorgfältig geführten Lesung alter Klassiker

den Jüngling mit dem ihm zugänglichen besten Teil der klassischen Litteratur vertraut zu machen.“ „Die Schüler sollen bei dem Einzelnen nicht länger, als es die Schwierigkeit durchaus erfordert, aufgehalten werden, und die Lehrer wohl bedenken, daß es ihnen nicht obliegt, Philologen zu bilden, sondern ein genaues, die Form und den Geist der alten Klassiker gleichmäßig umfassendes Verständnis zu begründen;“ daher keine Chrestomathien und nicht mehr als zwei Schriftsteller jeder Sprache neben einander gelesen werden sollen. Die Auswahl und Folge der Schriftsteller folgt im wesentlichen der in dem Schulwerk vorgezeichneten: auf Epiker und Historiker folgen Lyriker und Redner und den Beschluß machen Dramatiker und Philosophen. Metrik, Poetik, Rhetorik, mit praktischen Übungen, in den alten und in der deutschen Sprache, sind mit dem altsprachlichen Unterricht aufs engste zu verbinden, wie auch die deutsche Lektüre zu der klassischen beständig in Beziehung gesetzt werden soll. Die alte Philosophie soll im Anschluß an die Lektüre erläutert, daneben auch die Logik eingeübt werden. Bemerkenswert ist noch die Bestimmung, daß in den beiden oberen Klassen jedes Jahr umfassende schriftliche Arbeiten gemacht werden sollen, wozu der Lehrer Stoff und Disposition angiebt; der Nachmittagsunterricht wird zu diesem Behuf während vierzehn Tagen ausgesetzt. Der mathematische Unterricht bleibt auf elementare Arithmetik (bis zum Gebrauch der Logarithmen) in den beiden unteren, und elementare Geometrie und Stereometrie in den beiden oberen Klassen eingeschränkt.[1] Die Stundenverteilung gestaltet sich so:

	I	II	III	IV
Latein	10	9	8	6
Griechisch	6	7	8	6
Hebräisch	2	2	2	2
Religionslehre	2	2	2	2
Geographie und Geschichte . . .	3	2	2	2
Mathematik	3	4	4	4
Logik und Dialektik	—	—	—	4
Summe	26	26	26	26

[1] Thiersch selbst hat später die Bestimmungen über Mathematik als ihm nicht zugehörig bezeichnet (III, 452ff.). Er wünscht dort Freigebung des Hebräischen und Verwendung der beiden Stunden zur Steigerung des mathematischen und philosophischen Unterrichts. Der Mathematik wird übrigens auch die physische und mathematische Geographie zugewiesen. Überhaupt wird in den Erörterungen des dritten Bandes, der die Verteidigung des Planes führt, die Mathematik mehr hervorgehoben.

Der ganze Unterricht, mit Ausnahme von Mathematik und Religion, liegt in der Hand des Klassenlehrers. Eine Absolutorialprüfung findet nur statt, wo die Reife den Lehrern zweifelhaft erscheint.

Endlich sind noch die Bestimmungen über die Prüfung der Gymnasialprofessoren zu erwähnen. Eine Kommission in jeder der drei Universitätsstädte, aus drei Universitätsprofessoren, je einem der Philosophie, der Philologie und der Geschichte, und einem Gymnasialrektor bestehend, hält unter der Leitung eines Regierungskommissarius am Schlusse jedes Sommersemesters die theoretische Prüfung ab. Gegenstände derselben sind Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Philosophie (der Alten und Logik), Geschichte und Geographie (wesentlich alte). Eine schriftliche Übersetzung aus den alten Sprachen und in dieselben, besonders ins Lateinische, ist das Hauptstück. Mathematiker werden durch zwei Mathematiker von der Universität und einen vom Gymnasium geprüft. Nach zwei Jahren Schularbeit folgt eine praktische Prüfung, bestehend in mündlichen Vorträgen über einen lateinischen und einen griechischen Klassiker, vor einem Professor der Philologie und zwei Rektoren, unter Leitung des obersten Kirchen- und Schulrats.

Dieser von Thiersch entworfene Lehrplan bringt vielleicht unter allen am reinsten die Idee des neuhumanistischen Unterrichts zur Darstellung. Der ganze Unterricht bewegt sich um die klassischen Schriftsteller als Mittelpunkt; Deutsch, Geschichte, Philosophie schließen sich aufs engste an die klassische Lektüre; selbst Religion und Mathematik streben darnach. Was sich nicht fügt, wird von dem obligatorischen Schulbetrieb ausgeschlossen. Was unter dem Namen der „Konzentration“ seit den vierziger Jahren auch in Preußen gesucht wird, ist hier aufs vollkommenste ins Werk gesetzt. Innere Einheit, Einfachheit und durchgreifender Zusammenhang macht diesen Lehrplan zu einem in seiner Art vollkommenen.

Auf zwei Seiten fand er Widerstand, bei den Katholiken und bei den sogenannten Realisten; beiden war zu viel Humanismus darin. Thiersch verteidigt ihn im dritten Band gegen beide. Aber noch nach einer dritten Seite war Abwehr nötig, gegen diejenigen, man könnte sie Utraquisten nennen, welche sich bestrebten, die Forderungen des Humanismus und Realismus zu vereinigen. Hierzu gehörte vor allem der Leiter des preußischen Schulwesens. In der schon früher erwähnten Rezension des ersten Bandes von Thierschs Werk[1] hatte er, neben vielfacher Anerkennung, die Einseitigkeit eines so konstituierten Schulgangs getadelt und den preußischen ihm als Muster gegenüber gestellt.

[1] Jahrbücher f. wiss. Kritik, 1827, S. 86—107.

Besonders an der Bestimmung der Lateinschulen, auch als Bürgerschulen zu dienen, nahm er Anstoß.[1] Sodann an der Ausschließlichkeit, mit welcher im Gymnasialkursus alles auf die klassischen Studien bezogen werde; Geschichte und deutsche Sprache verlange eine selbständige Stellung, und Naturwissenschaften, sowie Zeichnen und Gesang, dürften nicht fehlen; wie denn dies alles auf den preußischen Gymnasien mit dem besten Erfolg getrieben werde.

Thiersch empfand diese Rezension, die allerdings in einem Ton kühl-wohlwollender Überlegenheit geschrieben ist, als gröbliche Beleidigung; seine Erwiderung (III, 309—343) ist sehr scharf. Sie weist einzelne Ausstellungen zurück mit höhnendem Hinweis „auf den Übermut, der allein einen nur in den Vorhöfen der Philologie wohnenden Staatsbeamten verleiten konnte, sich mit einem Philologen von Fach über Sachen seines Berufs auf die Gefahr hin einzulassen, durch Offenlegung seiner Unkunde in diesen Dingen sein amtliches Ansehen bloßzustellen“. Dann geht sie zu einer schneidenden Kritik der preußischen Einrichtungen über; dem Phantom einer allseitigen Bildung nachjagend, hetzten sie Schüler und Lehrer zu Tode, durch beständige und strenge Prüfungen verhindernd, daß die Natur sich selbst helfe. Aus der Überspannung und Zerstreuung in die disparatesten Richtungen entstehe endlich Gleichgültigkeit und Überdruß, der Vorbote des geistigen Todes; *ἐγγὺς ἤδη ὁ θάνατος!* So träfen der Jesuit aus Bayern und der Schulrat aus Preußen am selben Ziel zusammen, indem jener durch Dürftigkeit und Trockenheit der geistigen Pflege, dieser durch Übermaß und Übersättigung die innere Gesundheit zerstöre. Auf die Hegelsche Philosophie wird, als auf die Mutter dieser Schulweisheit, hingewiesen. — In einem Nachtrag vom Jahre 1831 (S. 552—560) wird, nachdem Thiersch auf einer Reise nach Berlin 1830 einige preußische Gymnasien und auch ihren Regierer kennen gelernt hatte, das persönlich Kränkende zurückgenommen, der sachliche Gegensatz blieb aber bestehen und ist von Thiersch in seinem zweiten Werk (Über den Zustand des öffentlichen Unterrichts, 1838, III, 526ff.) aufs bestimmteste festgehalten worden.

[1] Die Einrichtung hatte auch einen begeisterten Lobredner im Ausland gefunden und Thiersch hält es für eine Unterstützung seiner Sache, die Stimme des Anonymus für ihn also sich erheben zu lassen: „Noch nimmer hat ein Staat sich zu einer so lichtvollen Idee erhoben, auch für die gewerbtreibenden Stände die klassische Bildung als die Grundlage jeder Bildung anzuerkennen, eine Idee freilich für thöricht gehalten von dem Materialismus und von jener hirnlosen Abrichtungstheorie“, welche die Schulbildung nach dem künftigen Beruf bestimmt (III, 407).

Thierschs Lehrplan wurde auf Anlaß jener Kritiken wieder einer Kommission überwiesen, und es folgte eine Überarbeitung, die am 13. März 1830 als neue Schulordnung publiziert wurde.[1] Im ganzen sind die Veränderungen nicht prinzipieller Natur, selbst der Wortlaut ist vielfach gewahrt. Die Lateinschule, und in ihr der griechische Unterricht, wurde etwas beschnitten, was durch ergänzende Bestimmungen vom Jahre 1834 auch auf das Gymnasium ausgedehnt wurde.

Aber dem König Ludwig war allgemach der Humanismus vergangen. In C. L. Roths Schrift über das Schulwesen in Bayern von 1824—1843 mag man nachsehen, welche Experimente während der zweiten Regierungshälfte des Königs mit den Gymnasien gemacht wurden, namentlich auch in der Absicht, die Frömmigkeit durch Zeugnisse und Versetzungsbeängstigungen zu heben. Einen Geschmack von dem Stil dieser Anordnungen giebt ein Erlaß vom Jahre 1837: „S. M. der König wollen Allerhöchst ihr Volk fortschreiten sehen auf der Bahn der Vervollkommnung; dieser Fortschritt soll aber bekanntlich ein allseitiger sein, er soll Seele und Körper, Geist und Gemüt in gleichem Maß umfassen; Lehren und Erziehen sind die große Doppelgrundlage, auf welcher das Bildungssystem des bayerischen Monarchen beruht; die Menschen verständig, aber auch zugleich religiös und tugendhaft zu wissen, ist der erklärte und unwiderrufliche Wille des erhabenen königlichen Herrn. Diesem so edlen königlichen Willen muß unbedingt nachgelebt werden“ (Döllinger, 704). Man nehme dazu ein bei Roth (S. 82) mitgeteiltes Formular eines täglich in der Schule zu betenden

[1] Abgedruckt bei Döllinger, Sammlungen der in Bayern bestehenden Verordnungen, Bd. IX, Abt. II, S. 633. Über die Personen und Tendenzen, die bei der Überarbeitung beteiligt waren, giebt Thierschs Leben I, 309ff. Auskunft. Das Schema des Lehrplans ist folgendes:

	Lateinschule				Gymnasium				Summe
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Latein	12	12	10	10	8	8	7	6	73
Griechisch	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Deutsch	2	4	2	2	2	—	—	—	} 18
Theorie der redenden Künste	—	—	—	—	—	2	2	2	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Geschichte und Geographie	2	2	2	2	3	3	3	4	21
Mathematik	2	2	3	3	3	3	4	4	24
Kalligraphie	2	2	1	1	—	—	—	—	6
	22	24	26	26	24	24	24	24	

Morgengebets, das 1839 von München den Rektoren der protestantischen Gymnasien zuging: „Gelobet seiest du, Herr unser Gott, gelobet sei dein heiliger Name, durch dich regieren die Könige, durch dich herrschen die Fürsten der Erde und es ist keine Obrigkeit, ohne von dir. Wir danken dir auch heute wieder von ganzem Herzen, daß du auch über uns in Gnaden einen König gesetzt und dich und deinen heiligen Willen in ihm uns offenbart hast.“ Die Sprache des Cäsarenwahnsinns könnte nicht anders lauten.

Auch in die Universitäten wurde der Studienzwang (philosophisches Biennium) mit den nötigen Kontrolmaßregeln zurückgeführt (1838), mit welchem Erfolg, kann in Thierschs Leben (II, 498 ff.) nachgesehen werden. Die Philologen wurden auf den Aussterbeetat gesetzt: wenn sie nicht zugleich Geistliche waren, wurden sie nicht mehr angestellt. Auch nicht an protestantischen Gymnasien; Döderlein warnte jeden jungen Mann, der sich der Philologie und nicht zugleich der Theologie widmen wollte, er werde unter diesem System keine Anstellung finden (ebd. 502).

Thiersch aber, der Restaurator des Humanismus in Bayern, sah trübe in die Zukunft. Das Ende aller Dinge schien ihm nahe, wie einst Melanchthon; es scheint ein Schicksal der Humanisten zu sein, an solchen Visionen zu leiden. „Eine Barbarei“, so schrieb er schon in dem Vorwort zur letzten Abteilung seines ersten Werkes (1831), „wenig verhüllt durch die hohlste Abstraktion einer bodenlosen und trostlosen Weisheit des Tages und schwanger mit dem doppelten Despotismus der Gewalt und der Unwissenheit, steht an der Thüre, und ihre Gestalt, welche der ahnende Geist Niebuhrs unmittelbar vor dem Schluß seiner irdischen Bahn erblickt und als schlimmer, denn die über das Altertum gekommene erkannt hat, ist nicht die Täuschung eines Bethörten, sondern das Gesicht eines zukunftkundigen Propheten.“ Genauer präzisiert er das Wie des kommenden Untergangs in der Vorrede zu seinem zweiten Werk (Zustand des öffentlichen Unterrichts): der idealen Richtung, welche ihre Wurzeln im Altertum hat, stehe gegenüber die materielle Richtung, welche mehr und mehr der Gemüter sich bemächtige. Der Sieg dieser letzteren, wenn er vollständig werden sollte, hätte zur Folge den Untergang nicht nur aller höheren Bildung, sondern auch den Untergang der Religion und die Zerstörung der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung. „Die gegenwärtige Bildung und Ordnung von Europa wird noch allein durch jenen Überrest von alten Gütern der Vergangenheit und durch den Überrest der von ihr genährten Neigungen, Überzeugungen und Bestrebungen gehalten und geschirmt; wird aber dieser in dem mit überwiegender

Gewalt herandringenden Strome des Neuen vollends aufgelöst, so zweifle niemand, daß auch der übrige Bau vollends in Trümmer geht und als Ziel des Anstrebens gegen alle ideale Geltung auf dem Gebiete der Bildung Barbarei, auf dem der Politik Anarchie hervortritt.“ So ruft Thiersch, mit modernem Schlagwort, die „Solidarität der konservativen Interessen“ zur Rettung der untergehenden humanistischen Studien an. „Wir leben unter einem niedergehenden Geschlecht“, das war der Ausdruck seiner Lebensstimmung im späteren Alter (II, 611).[1]

Thiersch hörte übrigens nicht auf, für die Sache der humanistischen Studien mit Erfolg thätig zu sein. Zu erwähnen ist hier die Begründung der Philologenversammlungen, deren Einfluß auf die Erhaltung der klassischen Schulen nicht gering anzuschlagen ist. Im Jahre 1837, bei der Göttinger Jubelfeier, kam die Idee zur Welt; Thiersch ist ihr Vater, wie er denn auch noch auf den späteren Versammlungen ein wenig als Unternehmer der Sache aufzutreten pflegte. In einem Brief an G. Hermann (vom 21. Okt. 1837, Leben II, 466ff.) bittet er um dessen Beistimmung: die Einigung aller, die in diesen Wissenschaften arbeiten, gegenüber den allen gleich gefährlichen Feinden des stets wachsenden Industrialismus und Materialismus thue nötiger als je.

Auch in Bayern blieb seine Wirksamkeit bedeutend, zunächst als Universitätslehrer und Vorsteher des philologischen Seminars. Sodann brachte ihn der häufig erteilte Auftrag der Revision der gelehrten Schulen in den verschiedenen Regierungsbezirken mit den Lehrern und Schülern in unmittelbare Berührung. Seine Gabe persönlicher Einwirkung fand hier Gelegenheit sich zu entfalten. Es gelang ihm, manche Gemeinde, trotz anfänglichen Widerstrebens, für die Errichtung einer Lateinschule zu gewinnen. Ein schönes Zeugnis für den Schulinspektor Thiersch findet sich in G. Mezgers Biographie seines Vaters, des Rektors des Gymnasiums zu St. Anna in Augsburg (S. 145ff.): Thierschs Anwesenheit sei stets ein Fest für die Schule gewesen; jedesmal habe er etwas gebracht, das Lehrern und Schülern ihre Thätigkeit belebte und ihre Kräfte weckte und stärkte.

Thierschs Prophezeiung ging überhaupt einstweilen noch nicht in Erfüllung. Das bayerische Schulwesen blieb im ganzen auf dem

[1] Ähnliche Invektiven gegen die Zeit auch bei Hermann; so heißt es in einer Rede von 1836: *ferream, quamvis in magna morum mollitie, diceres aetatem redisse; nisi divisum cum ferro regnum teneret vapor, multiplicator fabricarum, instigator commerciorum. Hinc Mercuriale aevum; privatorum gloria luxuria; parsimonia virtus publica; ipsae Musae opifices; Utilitas nomen saeculi.* Und noch viel bitterer klingt es in einer Rede von 1839. S. Ameis, 9. H., S. 63.

Wege, den er ihm gewiesen. Die humanistischen Studien und mit ihnen in engster Verbindung die Übungen in der deutschen Sprache blieben die Substanz des Schulkursus; die sogenannten Realien standen sehr in zweiter Linie, Mathematik wurde in einigem, Physik in sehr beschränktem Umfang, Naturgeschichte überhaupt gar nicht gelehrt. Eine Reihe bedeutender Persönlichkeiten wirkten als Rektoren an den protestantischen Gymnasien des Landes in diesem Sinne: Döderlein (1790—1863) in Erlangen, Held (1791—1860) in Baireuth, K. L. Roth (1796—1868) in Nürnberg (später wieder in seiner württembergischen Heimat in Schönthal und Stuttgart), Bomhard (1785—1862) und nach ihm Elsperger (1798—1873) in Ansbach, G. C. Mezger (1801—1874) zu St. Anna in Augsburg. An der Universität zu Erlangen waren Döderlein, Jos. Kopp, Nägelsbach, K. v. Raumer thätig. Charakteristisch für die ganze Gruppe ist die Wiederanknüpfung an die altprotestantischen Traditionen; Melanchthon in seiner Verbindung des Christlichen mit dem Humanistischen ist ihr Vorbild. Raumers Geschichte der Pädagogik ist der klassische Ausdruck dieser Richtung. In die fruchtbare und erfreuliche Wirksamkeit dieser Männer in der Schule gewährt eine Erinnerung an Döderlein von einem ehemaligen Schüler (Das bayerische Gymnasialschulwesen einst und jetzt, Erlangen 1869), und ein Lebensbild Helds von K. Fries (Baireuther Programm von 1874—1879) einen Einblick. Ihre Ansichten über Aufgaben und Mittel des Gelehrtenschulunterrichts lernt man auch aus Roths und Nägelsbachs Gymnasialpädagogik, sowie aus den schönen und gedankenreichen Reden und Aufsätzen Döderleins kennen.[1]

Schwerer fand der Humanismus in die katholischen Gymnasien Eingang. Alte Gewohnheit und prinzipieller Gegensatz wehrten sich, oft durch die Regierung unterstützt, gegen das Neue. Einige Vorstellung von den Hemmnissen und Kämpfen, welche von dieser Seite ausgingen, giebt Spengels Schriftchen: Das philologische Seminarium in München und die Ultramontanen (1854).

Am zähesten unter allen deutschen Ländern hat Württemberg an seinem im Reformationsjahrhundert begründeten Schulwesen festgehalten. Lateinschule, Kloster und Stift erhielten während der ersten

[1] Döderlein war, ehe er in Erlangen seinen dauernden Wirkungskreis fand, Professor der Philologie in Bern (1816—1819). Interessante Mitteilungen über seine dortige Wirksamkeit und über die Zustände des klassischen Unterrichts an den Schweizer Schulen und Universitäten findet man in einem Artikel von Rauchenstein im Neuen Schweizer Museum IV, 155 ff. (1864).

Hälfte des Jahrhunderts in den überlieferten Formen auch das Wesentliche des Inhalts des alten philologisch-theologischen Kursus.

Allerdings ging das große Revolutionsjahrzehnt nicht ganz spurlos an den alten Einrichtungen vorüber. Der Neubau des vergrößerten Staatswesens, welcher mit dem Zusammenbrechen des deutschen Reichs geschah, führte auch für die Klöster einige Veränderungen herbei. In der Neuordnung vom Jahre 1806/7 warfen sie mit dem alten Namen — sie heißen von da ab niedere Seminare — auch einen Teil der alten klösterlichen Lebensordnungen und Religionsübungen ab. Die Jugend hatte längst mit der Revolution sympathisiert, vielleicht nirgends leidenschaftlicher, als in den protestantischen Klöstern Altwürttembergs, wo Schelling und Hegel ihre Revolutionsjahre durchgemacht haben, wie Schiller auf der hohen Karlsschule. Auch der Unterricht wurde angehalten, den theologischen Habit mit dem antikisierenden zu vertauschen: „Gründliche Philologie muß als Hauptgegenstand des Unterrichts angesehen werden. Bei der Behandlung der lateinischen und griechischen Schriftsteller muß die Erlangung richtiger, feiner und mit Geschmack verbundener Sprachkenntnisse, sowohl um jene Schriftsteller gründlich zu verstehen, als sich in ihrer Sprache ausdrücken zu können, das Augenmerk sein.“ Kursorische Behandlung wird daher empfohlen, und gleichzeitig eingeschärft, die Realerklärung nicht zu vernachlässigen: „die klassischen Autoren sind zur Belehrung über Antiquitäten, Mythologie, alte Geographie, besonders aber auch für Rhetorik und Ästhetik zu benutzen“. Für die Lektüre griechischer Schriftsteller werden sechs, für die lateinischer neun, hebräischer vier Stunden bestimmt, dazu zwei für Komposition, in Prosa und Versen, auch griechische und hebräische. Von griechischen Autoren sollen Homer, Plato, Demosthenes, Isokrates, Thucydides und das neue Testament gelesen werden, letzteres aber nur eine Stunde wöchentlich, „damit nicht der Inhalt vilesziere, und weil seine Sprache nicht die rein griechische ist“. Französisch, Mathematik und Physik sind ebenfalls in den Plan aufgenommen, jenes mit zwei, diese mit vier Stunden.[1] Noch bestimmter ist das Prinzip der humanistischen Bildung in einer Instruktion vom Jahre 1819 ausgedrückt: die vorzüglichsten Klassiker sollen so behandelt werden, daß Sach- und Sprachkunde in möglichster Vereinigung betrieben, die Lehrlinge zu gründlichen Philologen gebildet, aber auch zugleich an diesen Meisterwerken der Geschichte, der Poesie, der Redekunst und Philosophie ihre Geisteskräfte allseitig entwickelt werden. Für die beiden ersten Jahre

[1] Vorschriften für das kombinierte Seminarium zu Maulbronn, 1807. In Reyschers Sammlung der Württ. Gesetze, Bd. XI, 2. Abt., S. 334 ff. Zu vgl. Wunderlich, Die ehem. Klosterschulen, S. 43 ff.

des Kursus sind vorzugsweise die Historiker und Dichter, für die beiden letzten die Redner und Philosophen zu benutzen. Die Stundenzahl variierte in den Jahren 1828—1832 zu Schönthal: für Lateinisch zwischen elf und sechs, für Griechisch elf bis sieben, Hebräisch drei bis vier (WUNDERLICH, 57 ff.).

Die Landesuniversität Tübingen erhielt durch die organischen Gesetze im Jahre 1811 eine neue Verfassung, die zugleich das Ende der alten autonomen Universitätsverfassung bedeutet; das neue autokratische Königtum von Napoleons Gnaden duldete keine Selbständigkeit im Lande. Durch die neue Ordnung wurde der Zugang zur Universität auch für Juristen und Mediziner, wie schon früher für Theologen geschehen war, von dem Bestehen einer Prüfung abhängig gemacht; sie wird von den Professoren des Stuttgarter Gymnasiums, unter Zuziehung des Professors der klassischen Philologie in Tübingen abgehalten und bezieht sich besonders auf klassische Philologie und Deutsch. Von den vier Studienjahren, so wird ferner bestimmt, soll der Jurist und Mediziner das erste auf das Studium der klassischen Philologie, der neuen Sprachen, besonders der französischen, sowie der philosophischen und mathematischen Wissenschaften verwenden. „Zur Beförderung der lateinischen und griechischen Stilübungen wird dem Professor der klassischen Litteratur ein Gehilfe beigegeben, welcher jedem für die Rechtswissenschaft oder Arzneikunde bestimmten Studierenden alle sechs Wochen eine Materie zur Übersetzung oder freien Ausarbeitung in lateinischer und griechischer Sprache aufzugeben, die Arbeit des Studierenden genau zu durchgehen (so!) und ihm die nötigen Belehrungen darüber mitzuteilen hat.“ — Ein Erlaß vom Jahre 1816 schärft diese Bestimmungen ein und macht Juristen und Medizinern das Griechische noch besonders zur Pflicht.[1]

Das sind die Übungen, welche das *saeculum philologicum* angehenden Beamten, Richtern, Ärzten verordnet. Ich füge des Kontrastes halber hier die entsprechenden Anordnungen des *saeculum philosophicum* ein: Im Jahre 1744 verlangte ein Visitationsrezeß: daß niemand *ad facultates superiores* admittiert werde, bis er den nötigen Grund in *lectionibus philosophicis* gelegt, die Theologen wenigstens *philosophiam moralem et metaphysicam*, die Juristen *moralia et politica*, die *medici* aber *physicam* studieret hätten (REYSCHER, 388). Und 1751 wurde in einem neuen Rezeß diese Anordnung eingeschärft und den *professoribus* der Philosophie aufgegeben, „daß sie sich in ihrer Lehrart mit unnötigen Spekulationen und unsicheren Subtilitäten und *hypothesibus* nicht lange aufhalten, sondern vielmehr überall sich angelegen sein lassen, eine

[1] REYSCHER, XI, 3, 541 ff. Vgl. RÜMELIN, Reden u. Aufsätze III, 76 ff.

geschickte Applikation der philosophischen Gründe in *Vita communi, civili, consiliis, actionibus et oeconomicis* zu zeigen", wie BILFINGER dies gethan habe: „zumalen auch mit ausgesuchten Exempeln und Erfahrungen zu erhärten, was in ökonomischen, Kommerzien-, Polizey- und anderen Sachen durch die Kräfte des menschlichen Verstandes, Industrie und weise Anordnungen unter Protektion großer Fürsten und Herren seit 200 Jahren in Europa, auch insbesondere in diesseitigen Landen gestiftet und bewirkt sei" (KLÜPFEL, 198).

Aber wie im 18., so geben auch im 19. Jahrhundert die bestehenden Einrichtungen den Anordnungen der Obrigkeit nur sehr allmählich nach. TEUFFEL hat in einer Rede auf der Tübinger Philologenversammlung 1876 (Verhandlungen S. 1—7) den mühsamen und hartnäckigen Kampf, welchen die moderne Philologie und er selbst als einer ihrer Vertreter um den Eingang in die württembergische Universität und Schule zu führen hatte, geschildert.[1] Theologie und spekulative Philosophie begegneten sich in der Geringschätzung der philologischen Arbeit als einer im Grunde fruchtlosen Bemühung um das unendlich Kleine. Die Schulklöster und das Stift widerstrebten nach dem Gesetz der Beharrlichkeit jeder Neuerung; das Landexamen blieb thatsächlich der Regulator des Schulbetriebs; und hier bedeutete die lateinische Komposition nach wie vor alles. So blieb es, auch nachdem 1838 ein philologisches Seminar, zunächst ohne erhebliche Wirkung, errichtet worden war, dabei, daß der philosophisch-theologische Kursus des Stifts zugleich für das Kirchen- und das gelehrte Schulamt vorbereitete. Wer auf der Schule eine gute lateinische Komposition zu machen gelernt habe, so ging die Rede, der werde, nach Absolvierung der wissenschaftlich-theologischen Studien, das Lehramt zu verwalten wissen. Die litterarische Opposition gegen das Hergebrachte, deren Führer in den vierziger Jahren BÄUMLEIN und SCHNITZER waren, scheiterte an dem Widerstand der herrschenden Mitglieder im Studienrat, KNAPP und ROTH.

Über die Schulzustände jener Zeit haben wir einen Bericht von THIERSCH, der im Jahre 1834 die württembergischen Schulen besuchte (Zustand des öffentl. Unterrichts I, 204—268). Sein Urteil über den Unterricht der Oberstufe, wie er in den sechs Seminaren (vier evangelischen und zwei katholischen), sowie den vier Gymnasien erteilt wurde, stimmt mit dem Urteil der einheimischen Kritiker überein. Der durch

[1] Zu vergleichen ist die wesentlich einstimmige Darstellung in HIRZELS Art. über das höh. Schulwesen in Württ., in SCHMIDS Encyklopädie, X, 539 ff. Ein Bild der Zustände im damaligen gelehrten Württemberg giebt die schon früher erwähnte Biographie MÄRKLINS von STRAUSS, sowie FR. VISCHERS Mitteilungen aus meinem Leben (Altes u. Neues, 3. Heft, 250—345).

die Lateinschule so vortrefflich vorbereitete Boden, so findet er, könnte und sollte auf der Oberstufe reicher angebaut werden, als in Wirklichkeit geschehe. Die Ursache des Mangels liege darin, daß die große humanistische Bewegung Württemberg bisher fremd geblieben sei; es habe daher keinen dem übrigen deutschen ebenbürtigen Lehrerstand, die Universität und mit ihr die höheren Schulen seien in ihrer überlieferten formell-sprachlichen und theologischen Bildung erstarrt. Es sei daher häufig wahrzunehmen, daß die jungen Seminaristen von dem dargebotenen Unterricht überdrüssig sich abwendeten: sie begehrten andere Kost, als ihnen aus dem „Schulsack" verabreicht werde. Statt daß man sie zum Studium der Werke der Alten anführe, würden sie im wesentlichen wieder, wie auf der Lateinschule, zu formellen Übungen in den alten Sprachen angehalten.[1]

Dagegen fand die Lateinschule auch jetzt seinen uneingeschränkten Beifall; er nennt sie „das Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland". Er zählt sie einzeln auf; es sind ihrer noch 60, darunter 24 mit nur einem Lehrer, 23 mit zwei, und 13 mit mehr als zwei Lehrern. Sie nehmen ihre Schüler im siebenten oder achten Lebensjahr, sobald sie lesen und schreiben können, auf und bringen sie bis zum dreizehnten oder vierzehnten Jahr zu vollkommener Festigkeit in dem Grammatischen der drei alten Sprachen. Die lateinischen und griechischen Arbeiten, welche 1834 beim Landexamen, also am Schluß des Kursus gemacht wurden, fand Thiersch besser, als die bayerischer Abiturienten, besonders lobenswert die poetischen Spezimina. — Die Präzeptoren waren großenteils ohne akademische Bildung; sie hatten nach zurückgelegtem Schul- oder Gymnasialkursus bei einem älteren Präzeptor das Geschäft gelernt und trieben es nun selbst als handwerksmäßige Fertigkeit: „man begnügt sich, die Regeln genau zu erklären, durch viele Beispiele zu erläutern, die hauptsächlichsten memorieren zu lassen und dadurch, daß man bei den Übungen immer auf sie wiederholend oder variierend zurückkommt, die Stoffe endlich aus dem Gedächtnis in den Verstand zu bringen, so daß der Schüler sie vollkommen beherrscht, und, wie es bei jeder Kunst und Fertigkeit zuletzt geschieht, unbewußt anwendet. Zu diesem Behuf halten sich die gegenseitigen Übersetzungen z. B. aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen in das Lateinische während der Lehrstunden das Gleichgewicht." Es ist der uralte Betrieb, der hier von Geschlecht zu Geschlecht als eine Summe von Handwerksgriffen überliefert worden war.

[1] Hellere Bilder aus dem Stuttgarter Gymnasium, das sich einer Reihe vorzüglicher Lehrer erfreute, bei Schanzenbach, Gesch. d. Stuttg. G., Festschr. 1886.

Mit Freude und Genugthuung erzählt Thiersch, wie ihm öfter begegnet sei, in kleinen Orten mit einer Lateinschule barfüßige und den untersten Klassen angehörige Knaben mit dem Julius Cäsar und Xenophon aus der Schule kommen zu sehen; befragt über diese Autoren, hätten sie sehr gut zu antworten gewußt; freilich, kaum der Zehnte gehe aus der Lateinschule auf das Gymnasium oder Seminar, die übrigen träten ins bürgerliche Leben ein. Thiersch findet das aber ganz vortrefflich: eine bessere Vorbereitung für jeden Beruf ohne Unterschied, als die Schulung durch die lateinische Grammatik gäbe es überhaupt nicht. — Die württembergischen Städte waren allerdings nicht alle dieser Meinung und erstrebten deshalb zum Teil die Verwandlung der Lateinschulen in Bürgerschulen, ähnlich wie sie im Norden stattgefunden hatte, oder wenigstens die Ausdehnung des realistischen Unterrichts auf Kosten des grammatischen. Klumpp hatte sich zum Wortführer dieser Bestrebungen gemacht; in seinem Werk: „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“ (1829) hatte er vor allen Dingen betont, daß der lateinische Unterricht zu früh begonnen und zu ausschließlich betrieben werde, woraus für die intellektuelle und gemütliche Ausbildung schädliche Folgen entstünden. Seine Darstellung des Betriebes der Lateinschulen (I, 72 ff.), womit man eine ähnliche Darstellung bei Mager, Genet. Methode (S. 35) vergleichen mag, bietet ein seltsames Gegenstück zu Thierschs Darstellung: so hell und freundlich hier alles erscheint, so dunkel und widrig dort. Das Bild gleicht übrigens fast durchaus der Schilderung, welche ihrer Zeit Gesner und Ernesti von dem Verfahren und dem Erfolg der Lateinschulmeisterei in den kleinen Stadtschulen gaben: durch Zwang und Schläge würden die unmündigen Kinder jahrelang angehalten, unverstandene Regeln auswendig zu lernen, durch fortgesetzte Dressur werde allmählich eine gewisse äußerliche Korrektheit im Gebrauch der lateinischen Sprache erreicht, auf Kosten der sinnlichen und intellektuellen Fähigkeiten. Also *stupor paedagogicus*, mit Ernestis Ausdruck, ist nach Klumpp auch im 19. Jahrhundert das Resultat der Lateindressur in den Lateinschulen. — Thiersch rächte alsbald diese Mißhandlung seiner pädagogischen Lieblinge durch eine höhnische Darstellung der Dinge, die er in dem nach Klumppschen Prinzipien eingerichteten Erziehungsinstitut zu Stetten gesehen habe. Und über die in einigen Städten eingerichteten Realschulen läßt er einen anonymen Freund aus Württemberg das Urteil sprechen: „ein gebildeter Mensch, der den Namen verdient, wird nie aus ihnen hervorgehen, keiner der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt und über das Nützlichkeitsprinzip hinausdenkt, aber wahre Kinder der Zeit, Um-

wälzungsmenschen, die alles bessern wollen, nur nicht sich selbst. Ich würde kein Kind in eine Realschule schicken, und wenn es weiter nichts als ein Nagelschmied werden sollte" (Zustand d. öffentl. Unt. I, 225 ff., 250). Das Verdammungsurteil Thierschs verhinderte jedoch nicht, daß die württembergischen Städte, mit Beistimmung der Regierung, in der Errichtung von Realschulen fortfuhren. 1835 wurde das Realschulwesen durch ein Gesetz geordnet und 1847 bestanden schon 52 solcher Schulen, die zum guten Teil aus Lateinschulen umgeformt worden waren, darunter acht Oberrealschulen mit einem etwa bis zum 16. Lebensjahr dauernden Kursus. Latein bildet keinen Unterrichtsgegenstand der Realschule.

In dem ebenfalls durch Napoleon geschaffenen Staat Baden begann die Neubegründung des Unterrichtswesens mit der Wiederaufrichtung der unter langer Mißregierung verfallenen alten kurpfälzischen Universität zu Heidelberg im Jahre 1803. Der Minister v. Reizenstein, welcher in Göttingen studiert hatte und nach diesem Vorbild die Universität zu gestalten wünschte, begünstigte die humanistischen Studien. Er erlernte noch in vorgerückterem Alter die griechische Sprache.[1] 1804 wurde Fr. Creuzer von Marburg berufen. Unter seiner Leitung wurde 1807 ein philologisches Seminar begründet. Die Einladungsschrift des Vorstehers ist schon früher erwähnt worden. Seit 1805 lebten auch die beiden Voss, Vater und Sohn, in Heidelberg, der erstere als Staatspensionär, der andere als Universitätslehrer. Auch Boeckh begann hier seine Lehrthätigkeit (1807—1811). Heidelberg war in dieser Epoche neben München für Süddeutschland der zweite Mittelpunkt des neuen geistigen Lebens: die hellenistischen und romantischen Bestrebungen berührten und durchdrangen sich hier. — Die 1805 aus österreichischem in badischen Besitz übergegangene Universität Freiburg erhielt 1830 ein philologisches Seminar; sein erster Vorsteher war K. Zell, ein Schüler Nüsslins in Mannheim (der ein Schüler F. A. Wolfs war) und Creuzers in Heidelberg. Als Gehilfe wurde ihm der Gymnasialprofessor Baumstark beigegeben, seit 1836 sein Nachfolger.[2]

Die Reformierung des höheren Schulwesens erreichte einen vorläufigen Abschluß in den Jahren 1836—1837, in welchen ein Oberstudienrat als staatliche Behörde errichtet und ein einheitlicher Lehrplan eingeführt wurde. Die vollständigen Gymnasien (Lyceen) erhielten, wie in Norddeutschland, einen neunjährigen Kursus in sechs Klassen. Die übrigen wurden als Gymnasien (fünf Klassen), Pädagogien, höhere

[1] Creuzer, Aus dem Leben eines alten Professors, 73. Wie C. empfängliche Gemüter erregt, kann man in Eilers Selbstbiographie I, 111 ff. nachsehen.

[2] Hoffmann, Lebensbilder berühmter Humanisten, S. 65 ff.

Bürgerschulen konstituiert. Die Maturitätsprüfung, die schon 1823 eingeführt worden war, wurde nun ganz auf die Schule verlegt. Der Lehrplan, welcher der Verordnung beigegeben ist, enthält hinsichtlich des Schulziels Bestimmungen, die von den preußischen sich nicht weit entfernen; jedoch zeigt die Verteilung der Stundenzahl ein sehr erhebliches Minder für die alten Sprachen und dafür ein entsprechendes Mehr für Französisch und Deutsch.[1]

Bemerkenswert ist, daß die beiden Universitäten dieser Entwickelung des Schulwesens auf das Entschiedenste widerstrebten, besonders lebhaft das am meisten bedrohte Freiburg. Die Folge der Wandlung war nämlich, daß die philosophische Fakultät beinahe ihre ganze Frequenz verlor. Bis dahin war jeder Studierende verpflichtet gewesen, vor dem Beginn des Fachstudiums einen zweijährigen philosophischen Kursus zu machen, in dem er die allgemein-wissenschaftliche und philosophische Ausbildung vollendete, entweder an einem Lyceum (Karlsruhe) oder an einer der beiden Universitäten. Jetzt beschränkte man diese Verpflichtung dahin, daß jeder Studierende während der ersten drei Semester je ein *philosophicum* hören solle. Die Folge war, daß die philosophische Fakultät ihre alte Aufgabe einbüßte; ihre Inskriptionsziffern gingen von 150 bis auf 12 herab; naturwissenschaftliche und historische Vorlesungen, die früher 50—100 Hörer gehabt hatten, fanden kaum noch 5 oder 10. Doch blieben die eifrigen und bis Ende der 40er Jahre fortgesetzten Bemühungen um Wiederherstellung des früheren Zustandes ohne Erfolg.[2]

Über die innere Entwickelung aber des badischen Schulwesens seit der Wandlung spricht Creuzer in seiner Autobiographie (S. 202ff.) mit bitterem Unmut. Von drei Übeln werde es heimgesucht. Das erste ist die Vielregiererei der Bureaukratie. „Die Rektoren sind nicht mehr, was sie heißen, Regierer, sondern Regierte und die bureaukratische Schreiberei hat kein Ende.“ Das zweite Übel ist die Vielthuerei; mit den Worten eines Freundes deutet er die Sache: das Vielerlei der Gegenstände und die universitätsmäßige, um nicht zu sagen fabriksmäßige Verteilung der Arbeit unter die Lehrer, dazu die Rücksicht auf die praktische Verwendbarkeit bringt den Schulunterricht um seinen Erfolg, die ruhige Vertiefung. Dazu kommt ein drittes Übel: die Frömmelei. Ein Ephorat beim Lyceum in Heidelberg lehnte er ab, weil er nicht verantworten mochte, was die Bureaukraten verdarben.

[1] Das höhere und niedere Studienwesen im Großhzgt. Baden. Konstanz 1846. Schmids Encykl. enthält einen Art. über das badische Schulwesen von Holtzmann.

[2] Eine eingehende Darlegung dieser Vorgänge giebt H. Mayer, Gesch. d. Univ. Freiburg in der ersten Hälfte des 19. Jahrh. III, S. 38ff.

Sechstes Buch.

Strebungen und Gegenstrebungen in jüngster Vergangenheit.

1840—1892.

Das letzte Buch unserer Darstellung umfaßt die beiden Menschenalter, die seit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms IV. (1840) verflossen sind. Sie sind erfüllt durch den Kampf der antikisierenden und der modernen Richtung um die Herrschaft im Gymnasium. Ich versuche, über den Gesamtverlauf durch ein paar Umrißlinien zu orientieren.

Der Zeitabschnitt zerfällt in zwei Hälften. In der ersten Hälfte, den 40er bis 60er Jahren, wird jener Kampf von den beiden Gegnern geführt, die sich schon seit den 20er Jahren gegenüberstanden, dem reinen Klassizismus und dem Universalismus oder Utraquismus wenn wir mit diesem Namen den Versuch, die altklassische und die modern-realistische Bildung zu vereinigen, bezeichnen wollen; jener ist durch Hegel und Johannes Schulze, dieser durch Hermann und Thiersch vertreten. Und hier zeigt sich nun eine merkwürdige Wendung: während in der vorigen Epoche der Utraquismus im Norden, der reine Klassizismus im Süden herrschend war, gewinnt seit 1840 in Preußen der reine Klassizismus an Boden, wenigstens in den regierenden Kreisen, wogegen im Süden der Utraquismus im Vordringen ist; vor allem setzt er sich seit 1848 in Österreich in der ausgesprochensten Form durch. Auf beiden Seiten sind nebeneinander pädagogische und politische Motive wirksam. In Preußen wird jetzt auch von der Regierung ausdrücklich anerkannt, daß der Universalismus zur Überspannung führe; Vereinfachung des Lehrplans, Konzentration auf ein Hauptfach, eben den klassischen Unterricht, wird das Stichwort der Reformbestrebungen. Diesen pädagogischen Anschauungen kommen die mit Friedrich Wilhelm IV. zur Herrschaft gelangten kirchlich-politischen Bestrebungen entgegen; die klassischen Sprachen erscheinen, gegenüber den Naturwissenschaften und der Philosophie, als das Unterrichtsgebiet, wodurch den falschen, unkirchlichen, revolutionären Tendenzen des „verderbten Zeitgeistes“ am wenigsten Nahrung zugeführt wird. Auf der anderen Seite nimmt der politische Liberalismus gegen den Klassizismus, vor allem gegen den Lateindrill, und für die Naturwissenschaft als die geistig befreiende Macht Partei.

Mit den 70er Jahren beginnt die zweite Hälfte unseres Zeitabschnitts. Die Konzentrationsbestrebungen in der Richtung auf den reinen Klassizismus wurden als undurchführbar aufgegeben; an Wieses Stelle trat Bonitz, der Vertreter der Gymnasialpädagogik von 1849 in Österreich. Das universalistische Prinzip siegte über das klassizistische. Die modernen Disziplinen hatten sich thatsächlich doch nicht herausdrängen lassen; sie wollten sich auch nicht mehr als Parergon behandeln lassen. Auch hier steht übrigens die Wendung in der Gymnasialpolitik mit dem Umschwung in den politischen Verhältnissen in leicht sichtbarem Zusammenhang. — Nun aber erhebt sich der alte Gegensatz der antikisierenden und modernen Richtung in neuer Gestalt, als Kampf zwischen dem Gymnasium und dem Realgymnasium. Er spitzt sich zu auf die Frage: ist die Erlernung der griechischen Sprache noch die unerläßliche Bedingung für das wissenschaftliche Studium auf der Universität? Hieran hielt die mit Bonitz zum Siege gelangte Richtung fest, während die Realgymnasien, unterstützt von Vertretern der Naturwissenschaften und der Medizin, hin und wieder auch der Pädagogik, die Notwendigkeit leugneten und für ihre Abiturienten Gleichberechtigung in Anspruch nahmen.

Dieser Kampf ist noch nicht zum Austrag gebracht. Die Lehrordnung von 1892, so entschieden sie mit dem formalistischen Klassizismus der 50er Jahre gebrochen hat, hat sich doch nicht entschließen können, das „Gymnasialmonopol“ aufzugeben. Vielmehr herrscht in ihr die Tendenz, das Realgymnasium und damit den Schulkampf dadurch aus der Welt zu schaffen, daß sie es in das klassische Gymnasium aufnimmt. Sie stellt sich demnach als Sieg des universalistischen Prinzips dar.

Es ist zu erwarten, daß die pädagogischen Unzuträglichkeiten, die sich nach dem ersten Siege dieses Prinzips so fühlbar machten, daß sie zu seiner Aufgebung in den Konzentrationsbestrebungen der 50er Jahre führten, auch jetzt nicht ausbleiben werden; vermutlich wird dann die Erleichterung zunächst auf dem Wege gesucht und gefunden, der schon 1882 so nahe lag: Gleichstellung der beiden Formen des Gymnasiums. Nur so kann den Forderungen beider Parteien genügt werden: das klassische Gymnasium gewinnt Raum für seine Hauptfächer, und das Realgymnasium eröffnet denen, deren Bedürfnisse und Neigungen nicht auf die altsprachlichen Studien gerichtet sind, einen anderen Weg.

Erstes Kapitel.

Die allgemeinen Tendenzen des neuen Zeitalters.

Wenn man die Gesamtlage des geistigen Lebens in Deutschland um 1840 mit der am Anfang des Jahrhunderts vergleicht, so fällt vor allem ein oft bemerkter Unterschied ins Auge. Im Zeitalter HERDERS und GOETHES wurde das öffentliche Leben durch litterarische und spekulativ-philosophische Interessen beherrscht; nach 1840 waren es zunächst politische und kirchliche, sodann soziale und wirtschaftliche Fragen, die das deutsche Volk in erster Linie beschäftigten. Auf dem Gebiet der Wissenschaften aber begannen die Naturwissenschaften einerseits durch ihre Beziehung zu den materiellen Interessen, andererseits durch ihren Einfluß auf die Gestaltung der Weltanschauung entscheidende Bedeutung zu gewinnen. Hiermit hängt dann wieder die veränderte Stellung zum Altertum zusammen; die enthusiastische Verehrung und Hingebung war in weiten Kreisen zu konventioneller Bewunderung herabgestimmt; hin und wieder war auch Geringschätzung und Abneigung an die Stelle getreten. Ich führe dies mit ein paar Strichen aus.

Zunächst die Veränderungen in der politischen Welt. Aus der Gleichgültigkeit, womit am Ende des vorigen Jahrhunderts der Deutsche dem Staat als einer Sache der Obrigkeit, einer Angelegenheit, woran der Privatmann nur passiv beteiligt sei, gegenüberstand, hatten schon die gewaltigen Erschütterungen, die, von Frankreich ausgehend, alle öffentlichen Ordnungen des alten Europas umgestürzt hatten, auch das deutsche Volk aufgerüttelt. Die kosmopolitische Stimmung war in den großen Kriegen gegen Napoleon einem lebhaft erregten Nationalgefühl gewichen. Die Deutschen, die zur Zeit der Hochflut des humanistisch-litterarischen Enthusiasmus stolz darauf gewesen waren, nur Menschen zu sein, um ganze Menschen zu sein, hatten wieder als Volk sich fühlen gelernt. In den 30er Jahren starb die alte Generation ab, die WOLF, NIEBUHR, GOETHE, HEGEL, SCHLEIERMACHER, HUMBOLDT. Ein neues Geschlecht kam auf, das von den Ideen der so hart unterdrückten

Burschenschaft bewegt war: ein einiges Deutschland und eine freie Verfassung, das waren die Aufgaben, für die sich die akademische Welt begeisterte. Auch das deutsche Bürgertum, das so lange in bedeutungslosem Stillleben hingedämmert hatte, erwachte zum Leben. Die Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse durch die neuen Verkehrsmittel und die Fortschritte der Technik hoben die Städte zu neuem Wohlstand. Mit dem Reichtum und der Bildung stieg das Selbstbewußtsein und in diesem schlugen nun jene politischen Ideale der führenden Kreise Wurzel. Da die herrschenden politischen Gewalten, das Fürstentum an der Spitze des hohen und niederen Adels, der Umbildung des alten Wesens hartnäckig widerstrebte, so entstand jene ungemein starke Spannung politischer Gegensätze, die zur Explosion von 1848 führte.

Auch die religiös-kirchliche Welt war aus dem Frieden aufgestört, worin der konziliatorische Rationalismus des 18. Jahrhunderts sie eingewiegt hatte. Die Buchstabengläubigkeit war wieder von den Toten auferstanden und nahm seit dem Ende der zwanziger Jahre mit wachsender Entschiedenheit den Kampf mit der alten rationalistischen Denkweise auf. Manche Ursachen hatten zu diesem ganz Unerwarteten zusammengewirkt: die Belebung religiösen Sinnes unter dem Eindruck der großen Völkerschicksale, Religiosität aber liebt altertümliche Formen und irrationale Symbole; ferner die neue historische Anschauungsweise, wodurch die rationalistische Behandlung der Mythologie und Religion antiquiert wurde; endlich die politische Restauration, die restaurative Bestrebungen auf jedem Gebiet, besonders aber auf dem der Theologie und Kirche ermutigte und begünstigte. Andererseits wurde der Kompromiß auch von Seiten des Rationalismus aufgekündigt. Aus dem Lager der Hegelschen Philosophie gingen jene Männer hervor, welche, die angeerbte und im 18. Jahrhundert nicht ganz überwundene Scheu gänzlich abstreifend, die heiligen Schriften der philologisch-historischen Untersuchung ganz ebenso wie andere litterarische Erzeugnisse unterwarfen. So spaltete sich die theologische Litteratur in zwei feindliche Lager, an deren Kampf das gebildete Publikum lebhaften Anteil nahm, um so mehr, als der Kampf zugleich einen politischen Hintergrund hatte. Endlich begann unter der Gunst derselben Umstände die katholische Kirche ihre Kräfte zu sammeln, um den Kampf mit der Welt um die Herrschaft über die Welt nochmals aufzunehmen.

Gleichzeitig vollzogen sich in der wissenschaftlichen Welt tiefgehende Wandlungen. Die spekulative Philosophie, die am Anfang des Jahrhunderts im Bunde mit der humanistischen Philologie die Geister beherrscht hatte, verlor ihren Glanz und sank bald in allgemeine

Mißachtung. Ein Durst nach Thatsachen trat an die Stelle des Durstes nach allgemeinen Gedanken. Die naturwissenschaftliche Forschung erhob sich und begann mächtige Erregungen in das Leben zu werfen. Die Geologie machte sich daran, die feste Gestalt des Erdkörpers aufzulösen, ihn darstellend als das stets sich wandelnde Erzeugnis rastlos thätiger Gestaltungskräfte. Sie brach damit der bald nachfolgenden biologischen Entwickelungstheorie die Bahn. Die Physiologie nahm die alte Aufgabe, die sie schon im 17. Jahrhundert sich gestellt hatte, wieder auf: die Lebensvorgänge physikalisch zu erklären, ohne Hilfe einer Lebenskraft oder Seele; an der Hand dieser Studien erwuchs in weiten Kreisen die Neigung, die Naturwissenschaft für die einzige wirkliche Wissenschaft anzusehen. So wurde der philosophische Idealismus durch eine materialistische Denkweise abgelöst, die bei der politisch-kirchlichen Oppositionsstimmung bald in die Massen drang.

Endlich hatten sich auch auf dem Gebiet der philologisch-historischen Studien selbst große Veränderungen zugetragen. Am Ende des 18. Jahrhunderts hatte die klassische Philologie hier noch so gut wie allein geherrscht. Seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts waren der Forschung immer neue Gebiete gewonnen worden, die zum Teil von dem alten ziemlich weit ablagen und ihm Kräfte und Teilnahme zu entziehen begannen. Vor allem sind hier die germanistischen Studien zu nennen, die, von der nationalen Empfindung der Freiheitskriege getragen, rasch große Bedeutung erlangten. Neben und mit ihnen erwuchs die geschichtliche Forschung, vor allem der Vorzeit des eigenen Volkes, auch sie von der nationalen Begeisterung der Freiheitskriege getragen; das Mittelalter kam wieder zu Ehren, nachdem es 300 Jahre lang als Zeitalter der Finsternis und Barbarei so war verschrieen worden, daß seiner vor klassisch gebildeten Ohren nicht ohne Entschuldigung hatte gedacht werden können. Und bald dehnte sich diese neue philologische und historische Forschung über die Grenzen des eigenen Volkstums aus; zu der germanistischen kam eine nordische, englische, romanische Philologie; deutsche Gelehrte begannen alle Archive Europas zu durchforschen und allen Völkern ihre Geschichte zu schreiben. Endlich ging im Osten eine neue Welt auf; wie groß der Eindruck war, den die indische Welt bei ihrem ersten Bekanntwerden machte, weiß man von GOETHE und SCHOPENHAUER her. Und am Sanskrit erwuchsen die neuen linguistischen Studien, die allmählich den historischen Horizont, unter dem die europäische Völkerwelt lebt, so sehr erweitert und umgestaltet haben.

Durch alle diese Dinge wurde um 1840 das Interesse des gebildeten Publikums angezogen und dem klassischen Altertum abgewendet.

J. H. Voss' Odysseeübersetzung oder Wolfs Prolegomena, zur Zeit ihres Erscheinens litterarische Ereignisse, hätten, wenn sie gleichzeitig mit Strauss' Leben Jesu erschienen wären, die deutsche Leserwelt nicht in große Aufregung versetzt.

Die veränderte Weltstellung übte ihre Rückwirkung auf die klassische Philologie selbst: sie hörte auf, mit der Teilnahme eines größeren gebildeten Publikums für ihre Arbeiten zu rechnen; ausschließlich an die Fachgenossen sich wendend, isolierte sie sich als Spezialwissenschaft, die mit immer feiner ausgebildeter Technik textkritische, grammatische, sprachgeschichtliche, antiquarische Forschungen anstellte. Die Zeit der begeisterten und begeisternden ersten Liebe und mit ihr das „üppige Geschäft“ des Plänemachens, wie Kant es einmal nennt, war vorüber; von technischer Schulung zeugende Detailarbeit ist nunmehr der Weg, sich Anerkennung im Kreise der Fachgenossen zu gewinnen.

Denselben Weg ging der philologische Universitätsunterricht. Heyne und Wolf hatten nicht für Philologen gelesen, in ihrem Auditorium fanden sich alle Fakultäten, vor allem Theologen, die darin für die ihnen bevorstehende Schullaufbahn oder das Hofmeistertum weitere Vorbereitung suchten und fanden, daneben fehlten aber auch nicht Juristen, die für tiefere allgemeine Bildung Sinn mitbrachten. So waren auch noch die Vorlesungen von Thiersch in München und Creuzer in Heidelberg Sammelpunkte für Studierende aller Fakultäten. Von Lobeck berichtet Friedländer in der Allg. Deutschen Biographie: „Im zweiten und dritten Jahrzehnt galt es in Königsberg für Studierende aller Fächer, die sich um allgemeine Bildung bemühten, noch für unerläßlich, Lobecks Interpretationen alter Schriftsteller zu hören; später wurde der Besuch immer spärlicher und zuletzt stellte er sich ganz ein.“ Ebenso heißt es von Otfried Müller ebendort (XXII, 663), er sei, neben G. Hermann, der letzte Philologe gewesen, dessen Vorlesungen regelmäßig von zahlreichen Studenten aller Fakultäten gern gehört wurden.[1]

Die Ursache ist natürlich nicht der gemeine Sinn der Studierenden, sondern die veränderte Gestalt der Dinge. Die von der Schulverwaltung erstrebte Trennung des Lehramts vom geistlichen Amt hatte die Scheidung schon im Studienkursus zur Folge. Philologen bildeten nun das Stammpublikum und bald das einzige Publikum in den philologischen Vorlesungen. Es war natürlich und notwendig, daß die Vorlesungen wieder auf Bedürfnis und Fassungskraft dieser Hörer zugeschnitten wurden; es

[1] Einen zur Orientierung wohl geeigneten Artikel „über die Richtungen in der heutigen Altertumswissenschaft“ findet der Leser in Teuffels Studien und Charakteristiken zur griech. und röm. Litteraturgeschichte (1871), S. 460—472.

ist bemerkenswert, daß Wolfs Vorlesungen in Berlin von manchen Zuhörern schon allzu elementar gefunden wurden. Die Kehrseite war, daß die Nichtphilologen fortblieben; was konnte ihnen die Wissenschaft von den Handschriften und die Kunst der Textkritik sein?

Unter den philologischen Universitätslehrern des zweiten Drittels unseres Jahrhunderts war Friedrich Ritschl wohl der einflußreichste; Johannes Schulze hielt große Stücke auf ihn; der Jugend imponierte der herrscherliche Mann, der es meisterhaft verstand, zur eigenen Arbeit zu leiten und zu treiben.[1] Geboren im Thüringerland, der philologischen Erde Deutschlands (Großvargula bei Erfurt, 1806), lernte er schon als Schüler Franz Spitzners in Wittenberg die alten Sprachen beherrschen, studierte dann unter Hermann in Leipzig und Reisig in Halle, wo er sich 1829 habilitierte. 1833 wurde er Professor in Breslau, 1839 in Bonn; 1865 ging er nach Leipzig, wo er 1876 gestorben ist. Wenn man sein Leben, wie es von O. Ribbeck mit Liebe und nachgehendem Verständnis geschrieben ist, liest und mit dem Leben von Passow oder Thiersch vergleicht, dann erhält man einen lebhaften Eindruck von der Veränderung, die sich seit den Tagen, da jene jung waren, in der philologischen Welt zugetragen hatte. Die Zeit des neuhumanistischen Enthusiasmus, wie er in dem Archiv für deutsche Nationalerziehung oder in der Hellenenbegeisterung der 20er Jahre aufflammt, ist vorüber. Die Philologie ist sehr männlich, sehr wissenschaftlich, sehr nüchtern geworden. Das Altertum ist nicht mehr der Gegenstand eines schwärmerischen Kults, sondern sehr ernsthafter und objektiver Forschung. Und nicht ganz kann man sich der Empfindung erwehren, als stehe die Energie und die intellektuelle Kraft, die Ritschl an die Erforschung des Plautus und seiner Sprache gesetzt hat, etwas außer Verhältnis zu der Bedeutung des Gegenstandes. Der eigenen Art entsprach Ritschls Unterricht; er zog seine Schüler zu Gelehrten, die an der wissenschaftlichen Forschung sich zu beteiligen und sie weiter zu führen befähigt wären. Daß die meisten von ihnen in Wirklichkeit nicht zu gelehrten Erforschern der Geschichte der lateinischen Sprache, sondern zu Lehrern und Erziehern der Jugend bestimmt waren, das übersah er gleichsam grundsätzlich. Oder vielmehr, er machte sich eine Theorie darauf: wer nur Gelehrsamkeit und die Kunst gelehrter Arbeit besitze, dem falle das Lehren von selber zu. Und brauche der Lehrer die Gelehrsamkeit auch nicht in der Schule, so sei sie für ihn selber um so notwendiger:

[1] O. Ribbeck, Fr. W. Ritschl. Ein Beitrag zur Geschichte der Philologie. 2 Bde., 1879. Im Jahre 1872 zählte man 36 Universitätsprofessoren und 38 Gymnasialdirektoren aus seiner Schule. Ein Verzeichnis der Mitglieder seines Seminars S. 560ff.

„Der Lehrer muß ein Besitztum haben, das über die praktischen Berufszwecke hinausreicht. Das Einerlei der Schularbeit macht müde und matt. Die wissenschaftliche Forschung ist es, die ihn wieder erfrischt und belebt.“ Ein sehr wahres Wort; und ich zweifle nicht daran, daß manche aus RITSCHLS Schule ein dauerndes Interesse mitgenommen und mit Eifer und Neigung auf ihrem Gebiet weiter gearbeitet haben, des Meisters Wort bethätigend: *nihil tam difficilest, quin quaerendo investigari possiet.* Aber schon unter den Schülern der Schüler RITSCHLS dürfte es schwerer sein, solche zu finden. Der abgebaute Boden lockt nicht mehr; wird er gar zu unergiebig an unmittelbar wertvollen Einsichten, läßt er den eifrig Schürfenden allzu häufig statt Gold nur Regenwürmer finden, dann hört die Freude an der Sache auf und die Arbeit hinterläßt ein Gefühl mißmutiger Enttäuschung. Ist es nicht so, daß dieses Gefühl unter unseren jungen Philologen heutzutage ziemlich häufig vorkommt, und manchen noch nachträglich der Philologie abtrünnig macht?[1]

[1] Über RITSCHLS Ansicht von der Aufgabe des philologischen Unterrichts sehe man eine Breslauer Rede von 1836, dazu die Fragmente über die Methode des philologischen Studiums und ein briefliches Gutachten über philologische Seminare in den Opusc. philol., Bd. V, 19ff. Aus RITSCHLS Schule stammt ja wohl auch folgendes Bild in den Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen (1881, S. 32): „In einer Vorlesung eines großen Meisters der philologischen Wissenschaft sprach dieser die ganze Stunde über von den viererlei Tinten, mit denen eine alte Handschrift geschrieben sei, und welche viererlei Tinten sein Scharfblick oder seine Spürnase oder sein Radiermesser entdeckt hatte.“ Wer wollte nun leugnen, fügt der Verfasser hinzu, daß jeder, der die Handschrift herausgiebt oder darin Konjekturen machen und Textbereinigungen anbringen will, das wissen muß. Aber die armen 300 Zukunftsschulmänner, die im Kolleg waren, was sollen die mit den vier Arten von Tinten anfangen? — Allerdings gab es auch anders gerichtete philologische Universitätslehrer. MORITZ HAUPT z. B., der von 1837—1874 erst in Leipzig, dann (seit 1853, als LACHMANNS Nachfolger) in Berlin wirkte, blieb mehr der älteren Art treu: er leitete seine Schüler nicht so sehr an, gelehrte Abhandlungen zu machen, als die Alten zu lesen, natürlich mit den Augen des Philologen zu lesen. Man sehe den ausführlichen und belehrenden Bericht, den ein dankbarer Schüler über seine Lehrthätigkeit geschrieben hat: CHR. BELGER, M. Haupt als akademischer Lehrer (1879). Das Buch zeigt mit vielen und eingehenden Proben, wie vortrefflich HAUPT es verstand, zum Lesen und Interpretieren anzuleiten: philologische Gelehrsamkeit ist hier mit historischem Sinn, mit psychologischem Scharfblick und mit gesundem Menschenverstand aufs innigste verbunden. — Noch eine charakteristische Geschichte von RITSCHL: der Dichter FR. SPIELHAGEN, der auch einmal mit heißem Bemühen beflissen war, Philologe zu werden und in Bonn RITSCHL hörte, erzählt in seiner Autobiographie (Finder und Erfinder, 1891, I, S. 318): „Eines Tages erklärte RITSCHL in seiner Homervorlesung ein Wort für ein *ἅπαξ λεγόμενον*. Plötzlich stutzte er — etwas was ihm sonst nie

Die Wandlung im Universitätsunterricht übte auch auf den Schulunterricht ihre Rückwirkungen. Hatten die Schüler der neuhumanistischen Philologen am Anfang des Jahrhunderts vor allem begeisterte Liebe für die Griechen und ihre Litteratur mit in die Schule gebracht, so brachten Ritschls Schüler vor allem technische Schulung für philologische Untersuchungen von der Universität heim. Gewiß eine nicht zu verachtende Sache, und manches andere mögen sie noch mitgebracht haben, die moralische Kraft, Schwierigkeiten zu überwinden, Selbstverleugnung und Gewissenhaftigkeit in der Arbeit, sehr schätzenswerte Eigenschaften, auch in der Schule. Und doch wird das, wovon in erster Linie die Wirksamkeit des Lehrers abhängt, ein anderes sein, nämlich jenes erste, daß er Liebe zu den Alten hat und daß es ihn treibt, diese Liebe fortzupflanzen. Unter den jungen Philologen der neuen Schule wird aber wohl mancher in der Schule sich zuerst recht deplaziert vorgekommen sein; statt Zeitschriften und Bücher mit gelehrten Untersuchungen zu füllen, sollte er nun Knaben die Elemente der lateinischen und griechischen Grammatik lehren oder ihnen zum simpeln Verstehen der Schulschriftsteller behilflich sein, eine Sache, die ihm eigentlich geradezu als ein Mißbrauch seiner seltenen und schwer erworbenen Fähigkeiten erscheinen mußte: hatte er dazu jahrelang „wissenschaftlich arbeiten" gelernt, um nun allwöchentlich 50 Sextanerhefte zu

begegnete — und gestand dann mit einer gewissen Verlegenheit, er sei seiner Sache doch nicht ganz gewiß. Am nächsten Tag begann er: „Ich habe mich doch nicht geirrt, es ist ein ἅπαξ λεγ.; ich kann es jetzt versichern, nachdem ich zu diesem Zweck den Homer noch einmal durchgelesen habe." Als eine Probe der „Wahrheitsliebe" wird die Geschichte erzählt. Auch hier kann man sich des Wunsches schwer erwehren: hätte solche Unverdrossenheit doch einen Gegenstand gehabt, der mehr die Mühe gelohnt hätte! Vierundzwanzig Stunden, denn er muß ja wohl auch die Nacht durch gelesen haben — oder ist es erlaubt, auch an einem Wort Ritschls einmal etwas zu dingen? — zu dem einzigen Zweck den ganzen Homer durchlesen, um den Hörern die Sicherheit zu verschaffen, daß ein bestimmtes Wort nicht noch einmal in unserem Text vorkommt, das heißt doch wohl etwas allzu verschwenderisch mit seinen Augen und seiner Arbeitskraft umgehen. — Ein befreundeter Mitschüler, dem unser jugendlicher Poet seine Enttäuschung durch die Philologie Ritschls klagte, tröstete ihn: das sei am Anfang nicht anders; erst wenn man in die Geheimnisse kritisch-philologischer Methode eindringe, beginne man ihre Wonnen zu schmecken, und dann entstehe ein unersättlicher Heißhunger darnach. So habe er jetzt drei Wochen an einem Plautusverse gearbeitet, dessen Text der Meister selbst nicht festzustellen sich getraut habe; er werde wohl noch weitere drei Wochen damit zu thun haben. Komme er zum Ziel, so sei es ein Triumph, erreiche er es nicht — nun, Großes gewollt zu haben sei auch groß. — Den Poeten wandelte ein Grauen über diese Größe im kleinen an und er wendete sich von der Philologie ab.

emendieren? Und es lag dann nahe, an dieser aufgenötigten Arbeit nach Möglichkeit zu sparen, um für jene soviel wichtigere und vornehmere Sache Zeit zu gewinnen. Ein betrübendes Verhältnis für Lehrer und Schüler, und doch natürlich und menschlich: wer triebe nicht lieber das Werk, das er gelernt hat, als ein anderes, das er weder zu thun noch zu schätzen gelernt hat? Und noch ein anderes war natürlich und menschlich, daß etwas von der philologischen Kunst auch in den Schulunterricht einzudringen strebte. Es ist die allgemeine Klage der Behörden und Direktorenkonferenzen: die Universitäten bilden nicht mehr Lehrer und Erzieher, sondern technische Philologen, die dann eine natürliche Neigung haben, auch aus den Schulen philologische Seminare in verjüngtem Maßstabe zu machen.[1]

Ich hebe diese Dinge hervor, nicht um zu tadeln; sie treten alle mit einer gewissen inneren Notwendigkeit ein, so vor allem auch jene Wandlung in dem Betrieb der Philologie: es geht jeder Wissenschaft so, daß sie mit großartigen Aussichten beginnt und im Fortgang bald zu mühseligen Forschungen führt und häufig auch mit kleinlichen oder kleinlich erscheinenden Ergebnissen vorlieb zu nehmen nötigt. Aber so unbillig es wäre, hier den Personen als Schuld anzurechnen, was in der Natur der Sache liegt, ebenso unbillig wäre es nun andererseits, dem Publikum und den Schülern es als gemeine und banausische Gesinnung auszulegen, daß sie den Wert der klassischen Studien nicht mehr, wie ein Menschenalter vorher, empfanden und schätzten. Die Abwendung vom Altertum, die schon in den 40er Jahren so deutlich hervortritt, war nichts anderes, als die natürliche und notwendige Folge einerseits des Durchdringens neuer Interessen, andererseits der Umbildung der neuhumanistischen „Altertumsstudien“ in die philologische

[1] Mützell zeigt in dem schon oben (S. 395) erwähnten Artikel der Ztschr. f. d. Gymn.-Wesen, 1853, Supplementbd., wie wenig der philologische Betrieb auf den Universitäten um das Bedürfnis der Schulen sich kümmere. Er stellt die philologischen Vorlesungen, die in den Jahren 1843—1849 auf den preußischen Universitäten gehalten worden sind, zusammen und macht auf das Fehlen mancher für den Schullehrer wichtiger Vorlesungen aufmerksam: Griechische Grammatik z. B. wurde während dieser sechs Jahre auf zwei Universitäten (Bonn und Greifswald) gar nicht gelehrt; lateinische Grammatik fehlte ganz in Berlin und Königsberg, in Halle wurde sie nicht von einem klassischen Philologen gelesen; Homer kam auf zwei Universitäten (Bonn und Greifswald) gar nicht vor u. s. w. — Als eine der jüngsten Früchte philologischer Forschung, die ich freilich nur aus der buchhändlerischen Anzeige kenne, mag hier erwähnt sein: Isidor Hilberg, Die Gesetze der Wortstellung im Pentameter des Ovid, VIII u. 892 Seiten (Teubner, 1894). Was für eine Aussicht eröffnet sich hier für fleißige Jünger der Wissenschaft, bis die ganze lateinische Poesie mit gleicher Gründlichkeit durchforscht ist.

Forschung unserer Tage. Übrigens giebt es wohl überhaupt keinen Gegenstand, der auf die Dauer gleichmäßige Begeisterung zu erregen imstande wäre. Begeisterung läßt sich bekanntlich, nach dem Wort des Dichters, nicht einpökeln; sie läßt sich auch nicht gebieten und festlegen für alle künftigen Geschlechter. Das hat bisher noch jede Generation erlebt und jede nach uns kommende wird es erleben müssen, daß ihre Nachfolgerin auf neuen Wegen auszieht, neue Schätze zu entdecken und darüber die ihr so hoch angepriesenen Schätze der alten Bildung gering achtet.

Soviel zur Charakteristik der allgemeinen Zeitstimmung. Man wird behaupten dürfen: wenn die neuhumanistische Gymnasialreform nicht schon durchgeführt gewesen wäre, nach 1840 hätte sie nicht mehr durchgeführt werden können. Der Widerstand wäre zu stark gewesen. Nicht das sei es, so würde man in den 40er Jahren gesagt haben, was die Zeit fordere: das Lateinschreiben und die griechische Grammatik. Viel wichtiger und nötiger seien andere Dinge: Mathematik und Naturwissenschaft, auf denen die ganze moderne Kultur beruhe, und neuere Sprachen, die sowohl durch den wachsenden Verkehr, als durch die zunehmende geistige Berührung mit den Nachbarvölkern an Wichtigkeit immer mehr zunähmen. Und auf die germanistischen Studien würden andere hingewiesen haben: eine tiefer eindringende Kenntnis des eigenen Volkslebens, wie es nur durch Vertrautheit mit der älteren Sprache und Litteratur erreicht werden könne, das sei doch wohl das erste, was man von denen verlangen dürfe, die zu Lehrern und Leitern unseres Volkes bestimmt seien.

Die Dinge gingen nicht diesen Weg, sondern den entgegengesetzten: Latein und Griechisch suchten die anderen Elemente auszustoßen. Das neuhumanistische Gymnasium war nun einmal da und setzte sich mit dem Gewicht durch, das dem Bestehenden eigen ist. So konnten sich jene Ansichten zunächst nur als vielstimmige Opposition geltend machen; sie verstärkten den großen Chorus der Opposition, der sich bald gegen die Regierung Friedrich Wilhelms IV. erhob.

Zweites Kapitel.

Friedrich Wilhelm IV. und seine Gymnasialpolitik. Eichhorn und Gerd Eilers. (1840—1848.)

Die Regierung Friedrich Wilhelms IV. zerfällt in zwei Hälften, die durch das Intermezzo von 1848 getrennt sind. In der ersten

Hälfte herrscht die idealistische Gefühlspolitik des Königs, in der zweiten, die auf die große Enttäuschung folgt, herrscht die harte realistische Reaktionspolitik seiner Räte.

Der König begann seine Regierung mit hohen Vorstellungen von seiner Aufgabe und seiner Kraft. Er fühlte sich an der Spitze seiner Zeit, nicht zwar als Vertreter des Zeitgeistes, aber als Träger der Ideen einer besseren Zukunft. Denn von dem, was auf der Oberfläche der Zeit sich bewegte, hatte er eine überaus geringe Meinung. Überall sah er um sich flache Aufklärung und dürftigen französischen Liberalismus; in der Hegelschen Philosophie, die auf allen Kathedern herrschte, schien ihm jene ihren letzten Schößling, den abstrakten, logischen Pantheismus, getrieben zu haben; die Ideen der Revolution und der falschen Freiheit fand er in der Politik allverbreitet, in den Kammern wie in den Bureaus. All diesem Unwesen zu steuern, den verirrten Zeitgeist zurechtzubringen, darin sah er seinen persönlichen Beruf. Mit dem echten Christentum wollte er der ungläubigen Philosophie, mit dem konkreten, geschichtlichen Leben der Abstraktion, mit deutschem Wesen dem französischen Unwesen entgegentreten. Er war dessen gewiß, daß das hohle Nichts logischer Abstraktionen vor der lebendigen Realität des geschichtlichen Lebens wie der Schatten vor dem Körper weichen werde. Und so wollte er in der Politik statt des Regiments des Papiers und der Bureaus und der Mehrheitsabstimmungen die Persönlichkeit zur Geltung bringen, an der obersten Stelle zuerst: nicht ein papierner Scheinkönig, nicht ein hinter dem Ministerium verschwindendes Abstraktum von Majestät, sondern ein Mensch von Fleisch und Blut, ein Mann, der mit seiner Person für seine Ideen eintritt, so wollte er regieren und mit dem eigenen guten Willen alle Kräfte des Guten im ganzen Volk anregen und um sich sammeln. Das Papier und die Formel, diese schädlichen Pilze, die sich im Staat überall an die Dinge setzen und sie aussaugen und töten, die wollte er abthun, und lebendige Menschen mit sehenden Augen und aus der Sache geschöpfter Entscheidung an die Stelle setzen. Darin, so meinte er zu sehen, lag das Geheimnis des Mittelalters: nicht das Papier und die Formel und das Bureau, sondern lebendige Menschen, durch lebendig gefühlte Beziehungen verbunden, machten den Staat und das Recht und die Geschichte. In diesem Sinne das Mittelalter zurückzuführen, das hieße demnach der Wirklichkeit gegen den Schein, dem Leben gegen die Doktrin und das Papier zum Siege helfen.

Von hieraus ist nun auch des Königs Ansicht vom Unterrichtswesen und dem, was ihm notthue, verständlich. Was er der Schule zum Vorwurf machte, und das gilt von der Universität bis herab zur

Volksschule, das war, daß sie allein auf das Wissen gehe und dieses überall allein schätze und pflege. Ihm schien ein Wissen, das nicht in Gesinnung und That sich umsetzt, ein aushöhlendes und aufblähendes Scheinwesen. Hatte das Gymnasium unter JOHANNES SCHULZE, nach Anleitung der HEGELschen Philosophie, unter dem Titel „allseitiger Bildung" ein Wissen von allen Dingen erstrebt und den Schülern zum pflichtmäßigen Ziel gemacht, so war dagegen der König der Ansicht: nicht das Wissen von allen Dingen, sondern das Können auf beschränktem Gebiet mache den tüchtigen Mann. Nicht „Bildung", sondern „Gesinnung" ist ihm die Hauptsache; Bildung ohne Gesinnung, ohne kräftiges Wollen und Wirken, ist gefährlich. Und wie er über das Ziel anderer Ansicht war, als die Räte seines Vaters, so auch über die Mittel: das Ministerium ALTENSTEIN hatte mit den Mitteln des Bureaus gearbeitet, mit Reskripten und Verfügungen, mit Schulplänen und Prüfungsordnungen, und wie die papiernen Dinge alle heißen; Friedrich Wilhelm suchte seine Ziele durch persönliche Einwirkung zu erreichen, die er auch von seinen Räten auf diesem Gebiet verlangte.

Das etwa waren die Anschauungen des „Romantikers auf dem Throne". Vielleicht trifft man die innerste Tendenz seiner Bestrebungen, wenn man sagt: sie waren gemeint im Sinne einer Reaktion volkstümlichen Wesens gegen das alles überwuchernde Bildungs- und Papierwesen, das im Staat von den Ministerialbureaus bis herab in die letzte Schreiberstube, in den Schulen von der Universität bis in die Dorfschule herab herrschte.

Daß eine von solchen Anschauungen geleitete Regierung nicht populär war, ist am Ende nicht überraschend; populär ist das Gegenteil des Volkstümlichen, populär ist, was dem gebildeten, Zeitungen lesenden und schreibenden und im Papier lebenden Publikum zusagt, welches Publikum freilich zu allen Zeiten geneigt war, sich für das Volk selbst zu halten und auszugeben. Eher könnte es überraschen, daß die Regierung eines Königs, der so viel guten Willen und so feinen Blick für manche Dinge mitbrachte, in so vollständigem Mißlingen endigte. Friedrich Wilhelm schrieb dies in bitterem Unmut dem verderbten Zeitgeist, der maßlosen Schlechtigkeit und Untreue der Menschen und den schändlichen Lügen und Verführungskünsten der Demagogen zu. — Der alte SALZMANN giebt einmal den Erziehern den Rat, wenn es irgendwo nicht nach ihrem Willen gehe, immer zuerst bei sich selber die Ursache zu suchen. Vielleicht wäre auch den regierenden Herren dies Rezept zu empfehlen. Auch Friedrich Wilhelm, der sich so gern in die Rolle eines Erziehers seines Volkes hineindachte, hätte von ihm

guten Gebrauch machen können. Vielleicht hätte er, wenn er mit seinen Lieblingsgedanken einmal ebenso streng, als mit seinen Gegnern ins Gericht gegangen wäre, unter ihnen auch manches entdeckt, was sich bei näherem Zusehen als bloße Doktrin und Papierweisheit dargestellt hätte, seine „Stände“ und seine evangelischen „Bischöfe“ und andere Kunstfiguren seiner fruchtbaren Phantasie. Und vor allem hätte er einen verhängnisvollen Irrtum in seiner Rechnung entdecken können: er wollte volkstümliche und religiöse Gesinnung wecken und verwendete hierbei zuletzt doch eben die Mittel, wie die von ihm so sehr verachtete Bureaukratie. Hätte er sich darauf beschränkt, für seine Person christlich zu leben und volkstümlich zu denken und zu empfinden, so hätte er durch sein menschliches Beispiel und durch persönliche Belehrung wie jeder andere für seine Gesinnungen wirken und Genossen werben mögen. Indem er, nicht zufrieden als Mensch zu wirken, als König für diese Dinge die Mittel der Staatsgewalt aufbot, brachte er sich auch um die menschliche Wirkung: sowie bekannt wird, daß bei Hofe auf religiöse und volkstümliche Gesinnung Wert gelegt wird, so drängt sich alsbald die Imitation herzu und mit ihr wird dann zugleich das Echte verächtlich und verhaßt. Dem König entging diese Gefahr nicht ganz; eben darum suchte er vor allem durch persönliche Belehrung und Zurechtweisung zu wirken und hielt auch seine Minister und Räte hierzu an. Aber hinter der Beredsamkeit stand doch immer die Staatsgewalt und half bei Gelegenheit mit Zurücksetzung oder Beförderung der Überzeugungskraft der Rede nach. Es ist kein Wunder, daß Belehrungen in dieser Form, wie sie namentlich der Minister Eichhorn übte, keine angenehmen Empfindungen zurückließen, weder da, wo die Redesaat aufging, noch da, wo sie auf das Steinige oder unter die Dornen fiel.

Freilich, menschlich verständlich ist es auch, daß es dem König schwer wurde, sich in die Lage zu schicken. Sollte er, der zu persönlicher Einwirkung so große Neigung und Befähigung in sich fühlte, darauf verzichten, eben darum weil er König war? Sollte der König der am wenigsten freie Mann im Staate sein? Eine harte Notwendigkeit; es bedurfte der schweren Lektion von 1848, um den König etwas davon sehen zu lassen.

Als ein Beispiel der königlichen Versuche, den Zeitgeist zurechtzubringen, mag hier eine Ministerialverfügung vom 10. Januar 1848 an alle Regierungen erwähnt sein, die für die Denk- und Regierungsweise des Königs charakteristisch ist.[1] Das Ministerium hatte Veran-

[1] In den Mitteilungen aus der Verwaltung der geistl., Unterrichts- und Medic.-Angelegenheiten in Preußen 1847/48, S. 458—468.

lassung genommen, „die Aufmerksamkeit der Königlichen Regierungen auf die seit längerer Zeit vielfach zur Sprache gebrachte Erscheinung eines zunehmenden Mißverhältnisses der geistigen Bildung des Volkes zu den sittlichen Lebenskräften zu lenken und zugleich die gutachtlichen Ansichten derselben über dieses Mißverhältnis, wie über die dagegen in Anwendung zu bringenden Mittel zu erfordern". Von sämtlichen Regierungen waren die geforderten Gutachten eingegangen. „Im allgemeinen," heißt es nun in der Verfügung, „findet darin Übereinstimmung statt, daß ein Mißverhältnis der sittlichen und intellektuellen Volksbildung zum Nachteil der ersteren bereits bestehe oder doch einzutreten drohe;" besonders in den höheren und mittleren Ständen. Dagegen habe ein von gewisser Seite in Vorschlag gebrachter „christlicher Sittenverein" als Mittel der Gegenwirkung wenig Beifall gefunden: es werde dagegen eingewendet, daß nur besondere Zwecke derartige freie Vereinigungen zusammenzuführen imstande seien; jener allgemeine Verein sei eben die Kirche. Die Verfügung schließt sich dieser Ansicht an und trägt nun den Regierungen als eine Hauptaufgabe auf, „die Kirche und ihre Organe zu einer gesteigerten Thätigkeit in Beziehung auf das Volksschulwesen anzuregen und namentlich dahin zu wirken, daß die Schullehrer zu der Einsicht gelangen, wie unzuträglich die Trennung der Volksschule von der Kirche wirkt, und wie sehr es im Interesse ihrer amtlichen Stellung und Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den Ortspfarrern zu wirken". — Ferner aber müsse versucht werden, „Männer, die in allgemeiner Achtung stehen und durch ihre amtliche oder bürgerliche Stellung einen Einfluß zu üben vermögen", zur freien Teilnahme an diesen Bestrebungen zu gewinnen. Die Verfügungen, die in dieser Absicht erlassen werden möchten, ersucht der Minister ihm einzusenden. — Endlich sei den Schullehrerseminarien besondere Aufmerksamkeit zu widmen: dieselben hätten allerdings im Unterricht Rühmliches geleistet; „es fragt sich indessen, ob die Forderungen, welche hinsichtlich der Kenntnisse an die Schulamtskandidaten gemacht wurden, die Verstandesbildung überwiegend angeregt, die Entwickelung der sittlichen Kräfte zurückgelassen und durch dies Mißverhältnis zu einer Abschwächung der sittlichen Kräfte und Interessen in den Lehrern selbst geführt haben." Diese Angelegenheit sei mit den Direktoren der Anstalten in Erwägung zu ziehen.

Es ist das Phänomen der Aufklärung, das den König beunruhigt. Im vorigen Jahrhundert hatte sie die höheren Schichten der Gesellschaft durchdrungen, jetzt ergriff sie, nicht ohne den befördernden Einfluß der vorausgegangenen Regierung, immer weitere Kreise der Bevölkerung, sie drang schon beinahe bis zu den Massen durch. Es

ist wohl kein Zweifel, daß auch allerlei unerfreuliche Veränderungen im Volksleben sie begleiteten. Die Auflockerung der instinktiven Überzeugungen führt die Auflockerung der Zucht und Sitte mit sich; Übermut, Frivolität und Libertinismus pflegen als Symptome das Befallensein von der Aufklärung in ihren ersten Stadien anzukündigen. Bescheidenheit, Ehrfurcht, Pietät werden als der Selbstherrlichkeit des Mannesalters unwürdig, als Lebensformen der Unmündigen, verachtet und abgelegt. Hierüber täuschte sich der König wohl nicht. Aber er täuschte sich, wenn er glaubte, daß er durch Maßregeln der Staatsgewalt das Übel heilen könne. Vielleicht muß man die Aufklärung überhaupt als eine Entwickelungskrankheit ansehen, die nicht zu heilen ist, als durch Hindurchgehen. Eingriffe der Staatsgewalt stören nur den Verlauf. Aber hiervon abgesehen, was mögen an den grünen Tischen für Verhandlungen stattgefunden haben, als jene Aufforderung des Ministeriums einging, über das Verhältnis der Bildung zur Sittlichkeit zu berichten? Als ob nicht auch die Regierungsräte zu den „Gebildeten" gehörten, ja wahrscheinlich eben in ihrer Bildung ihren Hauptruhm erblickten.

Und wie störend mußte es empfunden werden, wenn nun ein solcher Regierungsrat, dem Wink von oben folgend, den Seminarlehrern für ihr Geschäft Direktiven zu geben sich gedrungen fühlte. In der anziehenden Selbstbiographie von L. Kellner (Lebensblätter, 1891), einem Manne, der dem Volksschulwesen nacheinander als Schüler, als Lehrer, als Seminarlehrer, als Schulrat angehört hat, tritt es ungemein sichtbar hervor, wie verwirrend der unselige Glaube, daß man durch die Schule Politik machen und die oben beliebten Gesinnungen hervorbringen könne, auf die Schule gewirkt hat. Bis in die 40er Jahre war die Volksschule von dem politischen Parteitreiben so gut wie gar nicht erreicht worden. Rege Thätigkeit und lebhafter Eifer für die Erziehung herrschten in dem Kreise der frisch aufblühenden Seminare. In konfessionellen Dingen herrschte tiefer Friede; auch zwischen Evangelischen und Katholischen. Kellner selbst war Katholik (vom Eichsfeld), lebte aber mit den evangelischen Kollegen in unbefangenster Vertrautheit. Die erste Berührung mit der neuen Schulweisheit von oben erfolgte 1846. Der Schulrat F. Stiehl kam zur Revision des Seminars nach Heiligenstadt, dem Kellner damals vorstand. Bald nachher traf ein Schreiben ein, in dem zwar die Leistungen im Unterricht anerkannt wurden, zugleich aber vor einem Zuviel an Wissenschaft und Aufklärung gewarnt wurde. Es war das erste Mal, daß dieser befremdliche Ton gehört wurde; bald sollte er sehr gewöhnlich werden, es ist der Ton der späteren Regulative. Und die Politik ist seitdem nicht wieder aus der Schule gewichen. „Vor 1848," sagt Kellner,

„wurde die Volksschule fast ausschließlich als Menschenbildungsanstalt betrachtet; nach jener Zeit wurde sie eine Magd der jeweiligen Politik. Der Schulrat, er mag wollen oder nicht, wird vorwiegend Regierungsrat. Der Geist konnte entfliehen, die Maschinerie an seine Stelle treten" (S. 478).

Zu seinem Kultusminister hatte Friedrich Wilhelm den bisherigen Direktor im auswärtigen Ministerium Eichhorn (1779—1856) gewählt, einen Mann, der als Genosse der patriotischen Führer der Volkserhebung von 1813, als Freund Schleiermachers, als bürgerlicher und national gesinnter Staatsmann von der öffentlichen Meinung mit frohen Erwartungen begrüßt wurde. Es folgten Maßregeln, die nicht minder den Beifall aller Wohlgesinnten hatten; Männern, wie E. M. Arndt und Jahn, die unter dem Regiment der Demagogenverfolger Schmähliches erlitten hatten, wurde Genugthuung. Das Turnen wurde nicht nur wieder gestattet, sondern offiziell in die Schulen eingeführt. Von den vertriebenen Göttinger Sieben wurden die beiden Grimm nach Berlin, Dahlmann nach Bonn berufen. Minder fanden andere Berufungen Beifall. Vor allem erregte die Berufung des alt und „positiv" gewordenen Philosophen Schelling und sein Auftreten an der Berliner Universität in den weiten Kreisen, die dem bisher herrschenden Hegelianismus anhingen, arge Verstimmung.

In demselben Sinne verstimmte die Berufung des Schulrats Gerd Eilers (1790—1863) zum vortragenden Rat für das höhere Unterrichtswesen; auch in ihr sah man die Absicht, den Hegelianismus aus dem Besitz zu vertreiben und einem theologisch gerichteten Positivismus Boden zu verschaffen. Eilers stammte aus einer ostfriesischen Bauernfamilie; ein Schüler Schlossers und Creuzers, war er in den 20er Jahren Direktor des Gymnasiums in Kreuznach, dann Schulrat in Koblenz gewesen; im Dezember 1840 trat er ins Ministerium. Er wurde der eigentliche Vertrauensmann des Ministers, im besonderen gingen, wie er selbst berichtet, alle Prinzipienfragen und die wichtigen Personalien durch seine Hand. Ein großer Teil des Hasses, den das Ministerium Eichhorn im Laufe von acht Jahren auf sich lud, kommt auf seine Rechnung.[1]

[1] In einer Selbstbiographie in 5 Bänden (Meine Wanderung durchs Leben, Leipzig 1856 ff.) und in der Schrift: Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn, hat Eilers seine Erlebnisse und seine Anschauungen breit dargelegt. Über Eichhorn und seine Wirksamkeit auf kirchenpolitischem Gebiet s. Mejer, Preuß. Jahrb. Bd. XL.

Den alten Hegelianern im Ministerium waren Eichhorn und sein neuer Rat von Anfang an verhaßt. Zwischen Eilers und Joh. Schulze, der, mehr geduldet als erwünscht, im Ministerium blieb, kam es gelegentlich zu recht unliebsamen persönlichen Auseinandersetzungen. Im Jahre 1845 brachte die zu Eilers in naher Beziehung stehende offiziöse „Litterarische Zeitung“ einen Artikel über das Ministerium Altenstein und seinen Mangel an Religion, woher auch die Religionslosigkeit in den Schulen stamme. Schulze (und Kortüm) empfanden den Artikel als persönliche Beleidigung und nahmen Gelegenheit, bei einer Ministerialsitzung sich vor den Ohren von Eilers über die Niederträchtigkeit des Verfassers mit harten Ausdrücken zu unterhalten. Hierüber sprach der Minister in heftigen Vorwürfen seinen Unwillen aus und Joh. Schulze mußte sich zu einer schriftlichen Erklärung herbeilassen, daß er niemand habe beleidigen wollen. Er behauptete, nicht gewußt zu haben, daß ein Mitglied des Ministeriums amtliche Beziehungen zu der Zeitung habe (Varrentrapp, S. 527).

Als die Punkte, um die es sich bei der ins Werk zu setzenden Reform wesentlich gehandelt habe, bezeichnet Eilers in der Schrift über das Ministerium Eichhorn die folgenden. Den Universitäten wird zum Vorwurf gemacht, daß sie ihrer Aufgabe, Staats- und Kirchendiener zu erziehen, nicht gerecht würden; es gäbe auf ihnen sogar Lehrer, die „Staats- und Kirchenverwüster“ bildeten: „in ihrem Schoß gezeugt und durch ihre historischen und politischen Lehren groß gezogen ist der in den Tiefen wühlende Geist, der allem Bestehenden, wenn er dauernd zur Herrschaft kommt, den Untergang bringen wird“ (130 ff.). Es ist der Hegelsche Rationalismus, von dem sie infiziert sind. Das Heilmittel, welches das Ministerium gegen dieses Übel anwendete, war „die Besetzung der Lehrstühle mit Männern, die nicht in dem Strome des revolutionären Zeitgeistes schwammen“ (141). Die Zurücksetzung und Verdrängung jener verderblichen Lehrer war die zugehörige Kehrseite. — Bei Rönne (II, 388 ff.) mag man einzelne Maßregeln und Maßregelungen dieser Art, die besonders Junghegelianer betrafen, nachsehen. Der Minister unterließ es nicht, in öffentlichen Reden bei Gelegenheit akademischer Feierlichkeiten diese Vorkommnisse zu deuten und den Dozenten das Verständnis für das, was nach Ansicht der Regierung die Zeit fordere, zu öffnen. Wie viel Haß und Hohn in den betroffenen Kreisen die Maßregeln und Reden der Regierung und ihrer Werkzeuge erregten, kann man in Varnhagens Tagebüchern, welche den Empfindungen des Berlinischen Hegelianerkreises Ausdruck geben, oder in dem Leben Hoffmanns von Fallersleben, übrigens nicht eben erfreulichen Büchern, nachsehen.

Den Gymnasien wird in der EILERSschen Schrift die Überbürdung mit einer erdrückenden Menge von Unterrichtsgegenständen vorgeworfen; es herrschte in ihnen „eine mutlose und mühselige Pflichtmäßigkeit nach dem Maß des Reglements“ (119). Das Heilmittel wäre zu suchen gewesen „in der Vereinfachung der Lektionspläne, Sicherstellung der klassischen, der humanen, der sittlichen, der religiösen Bildung gegen die Einflüsse des Zeitgeistes“. Schon als Direktor des Kreuznacher Gymnasiums hatte EILERS seine gymnasialpädagogischen Anschauungen (in den Programmen der Jahre 1819—1821) dargelegt; ich teile die Hauptpunkte daraus mit. „Grammatik ist der Mittelpunkt aller menschlichen, die Bedingung aller gelehrten Bildung und darum auch der Mittelpunkt der Hauptbestrebungen des Gymnasiums. Mangel an echter Bildung, besonders Mangel an Einsicht in das wunderbare Verhältnis des Geistes zu seinen Formen vertrieb eine Zeitlang die Grammatik und bildete sogenannte Realschulen. Die verderblichen Folgen davon konnten den Irrtum freilich nicht lange bestehen lassen.“ Natürlich handelt es sich um die Grammatik der alten Sprachen; die neueren Sprachen will EILERS von dem obligatorischen Unterricht lieber ausschließen. Er entwarf für das eben begründete Kreuznacher Gymnasium einen Stundenplan, nach welchem dem Lateinischen zehn bis zwölf, dem Griechischen acht bis zwölf, dem Deutschen, abnehmend von der fünften und untersten bis zur zweiten Klasse, acht bis zwei, in der obersten keine besonderen Stunden zugedacht wurden; die Mathematik erhielt vier, in den beiden unteren Klassen sechs bis acht, die Geographie, verbunden mit Geschichte oder Naturgeschichte, vier bis sechs Stunden. Man sieht, wie nahe EILERS' Anschauungen denen der süddeutschen Gymnasialpädagogen standen.

Nicht ganz so friedlich, als in dieser rückwärts blickenden Betrachtung, standen zu der Zeit, die EILERS im Ministerium war, die klassisch-humane und die sittlich-religiöse Bildung nebeneinander. Vielmehr ist die Anfeindung der klassischen Bildung um ihres Heidentums willen ein stark hervortretender Zug der 40er Jahre. HENGSTENBERG, der jetzt zu den tonangebenden Männern zählte, hatte in seiner Kirchenzeitung (1842) das Thema angeschlagen: die Lehrer und Leiter der Gymnasien seien vom Glauben abgefallene Philologen und Philosophen; durch sie würde die Jugend, die Begabten und die äußerlich freier Gestellten vor allem, der Kirche und der Theologie abwendig gemacht. Mit der Bildung eines besonderen Schulstandes habe der auf den Gymnasien waltende unkirchliche Geist begonnen, nur mit dem Aufhören dieses Standes werde das Übel weichen; daher müßten die Schulmänner wieder Theologen werden, wie früher. „Hält man es für

bedenklich, diesen Rückschritt zu machen, der freilich ein Fortschritt wäre und zu dem es jedenfalls zu seiner Zeit kommen wird, wenn auch erst nach sehr trüben Erfahrungen, so bleibt kein anderer Rat als der, daß die Kirche alles aufbiete, die Gründung besonderer Lehranstalten für ihre künftigen Diener herbeizuführen, freilich ein trauriger Ausweg.“ Und eine entsprechende Einrichtung zum Ersatz des Universitätsunterrichts ist notwendig, wenn nicht die Lehrfreiheit der theologischen Fakultäten eingeschränkt wird (Bachmann, Hengstenbergs Leben, III, 85).

Bald darauf eröffnete die schon erwähnte, zu Eilers in nahen Beziehungen stehende „Litterarische Zeitung“ in ähnlichem Sinne einen offiziösen Feldzug gegen die humanistische Bildung als eine unkirchliche und unchristliche. Er begann mit einem scharfen Artikel über das Verhältnis der Philologen zum Christentum, der großes und sehr unliebsames Aufsehen erregte (Jahrg. 1843, Nr. 5). Der Geist, der in den Gymnasien herrsche, sei nicht ein christlicher, sondern der antikheidnische, wie denn Wolf, der Vater des neuen Gymnasiallehrerstandes, ein vollständiger Heide gewesen sei. Horaz und Cicero seien die wohlbekannten Gewährsmänner der philologischen Moral, der eine für die Poesie, der andere für die Prosa des Lebens. Christentum und Sittlichkeit werde von der Mehrzahl der kultivierten Zeitgenossen nicht mehr als von absoluter Bedeutung angesehen, sondern im besten Fall als Mittel; als höchstes und letztes Lebensziel betrachte man die Bildung, die allgemeine Bildung. „Heiden, Juden und Christen haben sich für dieses Ideal der Ideale brüderlich die Hand gereicht — kein Wunder, daß es so bald Wirklichkeit, die furchtbarste Wirklichkeit geworden ist. Mit wenig Ausnahmen haben wir schon lauter Menschen der Bildung, gelehrter und allgemeiner Bildung; Bildung und nichts als Bildung ist an ihnen zu finden, kaum eine Spur noch von Gesinnung, Charakter, Thatkraft.“

Als Verfasser des Artikels hat sich später Th. Rumpel genannt (Ztschr. für Gymn.-Wesen VI, 93; 1852), damals Lehrer an der Lateinschule der Franckeschen Stiftungen, 1851 Direktor des christlichen Gymnasiums in Gütersloh, 1868 Provinzial-Schulrat in Kassel. Daß der Artikel den Anschauungen entsprach, welche durch Eilers im Ministerium vertreten waren, dafür finden sich in dessen Wanderung durchs Leben zahlreiche Belege. Daß die Philologen (im besonderen die Bonner) und ihr geistiger Vater F. A. Wolf lockere Grundsätze in sittlicher Hinsicht gehegt und befolgt hätten, wird ihnen wiederholt vorgeworfen, ebenso, daß sie sich hätten angelegen sein lassen, die Theologen aus der Schule zu verdrängen: „sie wollten ihr

Reich allein und mit Kirchendienern keine Gemeinschaft haben. Sie erklärten christliche Zucht und Sitte auf Gymnasien für eine längst beseitigte Thorheit und lehrten ihre Schüler, sie hätten nichts weiter zu thun, als die Jugend recht gründlich in das griechische und römische Altertum einzuführen" (II, 179). Eilers sprach auch ausdrücklich, in einem Rechenschaftsbericht über die „Litterarische Zeitung" an den Minister, seine Billigung des Artikels aus: gerade durch den Widerspruch, den er erregt habe, wirke er heilsamer als irgend ein anderer; man werde dadurch gereizt werden, ihn zu lesen und dann nicht umhin können, eine Selbstprüfung vorzunehmen (Wanderung IV, 174).

Das erste wird erreicht worden sein, ob das andere, erscheint zweifelhafter; daß sämtliche philologische Abonnenten, 100 an der Zahl, ihr Abonnement auf die „Litt. Zeitung" kündigten, wie Eilers ebendort mitteilt, spricht nicht sehr dafür. Auch die zahlreichen Artikel und Schriften, welche durch jene hervorgerufen wurden, lassen von einem Insichgehen wenig erkennen, vielmehr sind sie alle bestrebt, den Vorwurf von sich abzuwischen, so ein langer, anonym erschienener Artikel von Thiersch in der „Augsburger Allgemeinen Zeitung" (Jahrg. 1843, S. 567 ff.). Er rechtfertigt die Philologen: nicht sie hätten die Aufklärung gemacht, sondern sie seien von der allgemeinen Strömung getragen worden; ja sie hätten sich eigentlich aus antikirchlicher und antichristlicher Bewegung heraus in „die Abgeschiedenheit und Sicherheit der klassischen Studien geflüchtet". Und in Bayern wenigstens lebten sie auch gegenwärtig mit der Kirche in bestem Frieden. Thiersch schilt den Verfasser jenes Artikels einen Sykophanten, Pharisäer, Herostrat, dessen Tendenz keine andere sei, als die klassischen Studien abzuschaffen, um für die lichtscheue Barbarei Raum zu gewinnen.

Der Zorn der Gegner hat etwas von dem Zorn an sich, womit der Verrat öffentlicher Geheimnisse bestraft wird. Ohne Zweifel wurde durch diese Widerlegungen bewiesen, daß man den Autor jenes Artikels hasse und eine Reform der Gymnasien in seinem Sinne nicht wolle; aber nicht bewiesen wurde dadurch, daß seine Behauptung unbegründet sei: ein humanistischer Geist in der Art Wolfs und Humboldts sei mit dem christlichen Geiste nicht von einer Art; sie bewiesen ebenso wenig, daß seine zweite Behauptung: in den Gymnasien, wenigstens den norddeutschen, komme mehr von dem Wolfschen Geist als von dem Geist des Christentums vor, unbegründet sei. Schwerlich konnten auch diese Behauptungen mit Erfolg bestritten werden. Dagegen konnte das verwerfende Urteil des Verfassers über den „antik-heidnischen"

Geist bestritten werden. Und auf diesem Punkte hätten Wolf und seine humanistischen Zeitgenossen den Kampf aufgenommen. Es ist bezeichnend für die Zeit, daß die Verteidiger der Philologie und des Gymnasiums diesen Punkt aufzugeben, und dagegen jene unhaltbare Position zu verteidigen, für geraten oder „opportun“ hielten: sie versuchten darzuthun, daß das Hellenentum ungefährlich sei und sich gar wohl mit dem Christentum zu einem Ganzen verschmelzen lasse. Die „Litterarische Zeitung“ (Nr. 38) brachte selbst eine Entgegnung von dieser Art: keineswegs seien „die philologisch-humanistische und christliche Bildung als Gegensätze, sondern als Faktoren eines gemeinsamen Resultates (!) anzusehen, indem das Humanistische durch das Christliche die sittlich-religiöse Weihe erhält, ohne welche alles Wissen und Können Barbarei bleibt, auch wenn wir es nur nach dem Maße der antiken Kalokagathie messen“. Der Verfasser erinnert an das „schöne und schlagende“ Wort, das Thiersch als Vorsitzender auf der Philologenversammlung zu Gotha (1840) gesprochen, als ein Redner begann: „Wir Philologen sind eigentlich alle geborene Rationalisten“, und vereinzelter Widerspruch vernommen wurde: „Wir können uns,“ unterbrach Thiersch den Redner, „auf die Debatte über diesen Gegenstand nicht einlassen; darum nur zwei Worte: wir Philologen wollen geborene Rationalisten sein, aber wie Reuchlin und Melanchthon.“

Es wurde dem Verfasser jenes ersten Artikels leicht, zu zeigen, wie wenig solche Vertuschung mit der Wahrheit stimme. Er that es in zwei schneidigen Artikeln der „Litterarischen Zeitung“ (Nr. 42, 43). Daß die Gegner ihre Sache, die Verteidigung des antiken Lebensprinzips der Kalokagathie, welches freilich Selbstgerechtigkeit ist und von Erlösung und Wiedergeburt nichts weiß, im Stich ließen; daß sie, statt zu sagen: für den Menschen, wie ihn die Natur durchweg gebildet habe, sei dies die natürliche Form des sittlichen Bewußtseins und der sittlichen Lebensführung, vielmehr die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Ergänzung dieser Sittlichkeit durch Buße und Erlösung im christlichen Sinne des Wortes behaupteten: das gab sie ganz in die Hand des Angreifers. Freilich, nur ein neuer Grund ihn zu hassen.

Frei und klar bekannte sich dagegen Gottfried Hermann zum Altertum. Er schickte der Schulpforta zu ihrem Jubiläum (1843) einen Gruß, der als ein Dokument des Hermannschen Sinnes vollständig hier Platz finden mag (Opusc. VIII, 476):

Portae
in tertiis sacris saecularibus
Godofredus Hermannus.
Palaestra severorum studiorum
canora Porta
accipe quae pro te vota facit
Ilgenii tui discipulorum tempore primus.
Memor originis
memor trium saeculorum gloriae
inviolatum tueare palladium tuum
Graecas Latinasque Musas
quae linguam fingunt mentemque acuunt
ingenium excitant animum roborant
vitam omnem decorant.
Regnet intra moenia tua rebus in omnibus
quam sui scintillam Deus mentibus indidit
ratio mater simplicitatis veritatis sanctitatis.
Arceas a penetralibus tuis
quos seculum obtrudit
duos morbos
notitiam rerum plurimarum sine ullius rei scientia
non habet domum qui ubique hospes est
et
impiam pietatem tenebrionum
hominem malum esse nec nisi credendo impetrare gratiam
divinam dictantium.
Ignavis nulla ab Deo gratia est fortibus ultro adest
nec supplicationes sed virtus et labor formarunt Herculem.
Heraclidae sint
o antiqua Porta
qui tuis ex armamentariis
scutati hastatique prodeant.

In ähnlichem Sinne ließen sich die Philologen der preußischen Universitäten vernehmen. Boeckh berührt in seinen öffentlichen Reden öfter diesen Punkt. Charakteristisch ist die Wendung in der Encyklopädie (S. 29): Philologie sei Wissenschaft und habe als solche mit Religion nichts zu thun: „so wenig als die Mathematik, die Chemie oder Astronomie etwas mit christlichem Bewußtsein zu thun haben, ebenso wenig die Philologie. Die Philologie stimmt hierin vollständig mit der Philosophie überein.“ Wo bleibt dann aber der Geist des Altertums?

Ritschl feierte am 3. August 1843 das Andenken W. v. Humboldts, in welchem der echt griechische Geist lebendig gewesen sei, dem jetzt von allen Seiten neue Feinde wachsen: die gemeinen Nützlichkeitsmenschen, welche in schmutzigem Erwerb und Gewinn das höchste Gut sehen, die Nationalen, welche nur Deutsche sein wollen, endlich, es sei kaum zu glauben, eine dritte Art von Menschen oder vielmehr Nachttieren, welche der Religion der Liebe und Wahrheit Waffen gegen das Altertum entnehmen, träumend von einer Gefahr, welche nicht der Tugend, nicht den guten Sitten und der Frömmigkeit, sondern der christlichen Gläubigkeit und Heiligkeit drohen sollen: als ob selbst auch dieser, wenn man sie nur recht verstehe, die Humanität entgegen sei, da sie doch vielmehr ohne die letztere selbst nicht vollkommen sei (Opusc. V, 654). Noch entschiedener sprach Lobeck in Königsberg, der überhaupt Zeitfragen in akademischen Reden wiederholt berührt.[1] In einer Rede vom 18. Januar 1844 spottet er über die Verteidiger des Altertums, die seine Einstimmigkeit mit dem christlichen Glauben darzuthun versuchten. In einer Rede beim Universitätsjubiläum (1844) äußert er vor dem anwesenden Minister Besorgnisse vor einer großen geistigen Reaktion, welche die Aufklärung ungeschehen zu machen bestrebt sei, was eine scharfe Zurückweisung von seiten Eichhorns zur Folge hatte. Bei derselben Gelegenheit zog sich der Hallische Professor der Eloquenz Meier durch seinen Glückwunsch für Königsberg heftige Vorwürfe von seiten des Ministers zu. Er nahm daraus Veranlassung, sich von dem Amt der öffentlichen Beredsamkeit entbinden zu lassen; da niemand es übernehmen wollte, ruhte es in Halle überhaupt bis 1848.[2]

Man sieht, wie die Aussaat des Ministeriums in Haß aufging. Ob eine Einrichtung, welche Rönne (II,103) erwähnt, andere Früchte trug? Es wurden, so wird berichtet, im Jahre 1843 monatliche Konferenzen der Berliner Gymnasiallehrer angeordnet, „in denen zu gegenseitiger Stärkung gesinnungskräftige Vorträge gehalten werden sollten: denn in unserer wissensstolzen Zeit müsse nach der Meinung der obersten Leitung im Kultusministerium vor allem auf die Gesinnung hingearbeitet werden, auf den Geist der Demut, welche die Wirkungen der Gnade allen selbsteigenen Anstrengungen bei weitem vorziehe“.

[1] Auswahl aus Lobecks akademischen Reden, herausgegeben von Lehnerdt (1865).

[2] Schrader, Gesch. d. Univ. Halle II, 232. Die dort gegebene Geschichte des ganzen Kleinkriegs zwischen Ministerium und Universität giebt von der Unberatenheit und Hilflosigkeit der Regierung und von der Unlösbarkeit der ihr gestellten Aufgabe eine lebhafte Vorstellung. Über ähnliche Scherereien und dadurch bewirkte Mißstimmungen an der Königsberger Universität berichtet Prutz, S. 207 ff.

Am allerwenigsten standen die Realschulen bei der neuen Regierung in Gunst. Eilers schiebt auf ihre Wirksamkeit einen großen Teil des allgemeinen Verderbens. Sie bilden die jungen Leute über ihren Beruf. „Hatten die Söhne Französisch, Englisch, Lateinisch, Chemie und Physik, Geschichte und Geographie, Produktenkunde, höheres Rechnen und Buchhalterkunst gelernt, dann wollten sie natürlich den Mützenhandel des Vaters nicht fortsetzen. Sie suchten Dienste in den großen Handelsstädten und fanden keine. Der intelligentere Teil der Umsturz- und Fortschrittspartei besteht aus diesen Unglücklichen und aus den Zöglingen der Gymnasien und Universitäten, die nicht zu Staatsstellen kommen konnten" (Minist. Eichhorn, S. 126).

Die Gruppe um Eilers stand der ganzen Entwickelung der Zeit, welcher jene Schulen dienen wollten, mit Mißtrauen und Widerwillen gegenüber. Die „Litterarische Zeitung" brachte z. B. im Jahre 1844 (Nr. 65) einen Artikel über Eisenbahnen und ihr Verhältnis zum Volkswohl. Sie verwirft sie nicht geradezu; aber sie nörgelt daran: der Bau sei kostspielig, die Benutzung gefährlich, und doch fahre man nicht viel schneller, bei Tage höchstens viermal so schnell, als mit dem Postwagen. Auf großen Strecken reduziere sich dies auf das Doppelte, da die Dampfwagen bei Nacht nicht gehen — „was freilich auch schon geschehen sein soll, aber jedenfalls gefährlich scheint". Es ist der Standpunkt nicht des Sozialpolitikers, der die Kehrseite des Fortschritts sieht, sondern des spießbürgerlichen Philisters, der scheltend hinter den Dingen herläuft.

Von solchen Gesichtspunkten wurde das Schulregiment des Ministeriums Eichhorn geleitet. Von organisatorischen Maßregeln, die ihnen entsprochen hätten, ist wenig zu berichten. Eilers spricht die Ursache selbst aus: gewirkt werden könne nicht durch Verordnungen, sondern nur durch Einfluß auf die Personen, wenn nötig durch Ersatz ungeeigneter. Eichhorn plante wiederholt, die Schulräte oder selbst die Direktoren der Lehranstalten um sich zu versammeln, um sie für die Ideen des Königs zu gewinnen. Es kam nicht dazu.

Von den während dieser Jahre erschienenen Ministerialverfügungen möchten die wichtigsten sein die Verfügungen über die Einführung der Ruthardtschen Methode des Lateinlernens, und über die Abschaffung des theoretisch-grammatischen Unterrichts in der deutschen Sprache, auch als Sprachdenklehre bezeichnet (24. Februar und 8. März 1843, bei Rönne, II, 208 ff., 220). Die Tendenz beider ist, das „tote Formelwesen" abzuthun, und durch konkrete Musterstücke zu lehren, ohne Zweifel ein pädagogisch durchaus berechtigtes Bestreben, wenn es nicht in Misologie ausartet. Daß man es in letzterem Sinne auslegte, daß

man auch hierin Mittel erblickte, dem Regiment des *bien raisonner* ein Ende zu machen, ist freilich erklärlich. Den Universitäten wurden „repetitorisch-konversatorische Übungen“ zur Pflicht gemacht (17. April 1844, Rönne, II, 515—519). Ritschl ergießt seinen Hohn über diese Anordnung in einem Briefe an Pernice in Halle; man sah darin das Bestreben, die Universitäten zu Schulen herabzudrücken.

Noch mag an einem charakteristischen Beispiel gezeigt werden, wie es Eilers mit der persönlichen Einwirkung gelang. Der folgende Vorfall wird in dem Leben Ludw. Giesebrechts von Franz Kern (S. 164ff.) mitgeteilt. Im Herbst 1843, so erzählt Giesebrecht die Sache, kam Eilers zur Revision des Marienstiftsgymnasiums nach Stettin. Er wohnte einer deutschen Unterrichtsstunde Giesebrechts in Prima bei; es wurde der Inhalt eines Aufsatzthemas durchgesprochen. Der Revisor drückte seine Zufriedenheit am Schluß der Stunde vor der Klasse lebhaft aus. Am folgenden Tage war die Stimmung eine andere. Eilers hatte sich die Aufsatzhefte der Primaner vorlegen lassen und gefunden, daß die Themata disputable Sätze aus Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte enthielten. Das schien ihm sehr bedenklich, dadurch werde die Jugend verleitet, über die Autoritäten unserer Litteratur sich ein Urteil anzumaßen. Giesebrecht fragte, ob bei der Durchsicht jener Hefte eine unziemliche Äußerung bemerkt worden sei. Das wurde verneint, aber es könne doch vorkommen. Die Sache schien damit abgethan. Dem Provinzialschulrat teilte der Revisor seine Beobachtung mit und knüpfte daran die lehrreiche Bemerkung: am Rhein habe er auch einen Lehrer gekannt, der in dieser Art den deutschen Unterricht treibe; die lautesten unter den rheinischen Zeitungsschreibern seien meist seine Schüler. „Einige Monate nachher kam jedoch eine Verfügung des Ministers, welche mit Bezug auf den Revisionsbericht die Rüge aussprach: es sei bemerkt worden und durch die Mitteilung einer Reihe von Thematen nachgewiesen, daß ich in meinem Unterricht vorzugsweise nur die kritische Entwickelung des Verstandes zu erzielen suche, und mich nicht dabei beruhige, das Positive in dem Gebiet der Religion und die Thatsachen der Geschichte, sowie die Erscheinungen der Litteratur auf das Gemüt und den Geist der Zöglinge unmittelbar wirken zu lassen, sondern ihnen über alles ein Verständnis zu eröffnen bemüht sei, vermöge dessen sie darüber ein fertiges Urteil abgeben könnten.“ Giesebrecht wendete sich hierauf mit einem Schreiben an den Minister. In ruhigster und förmlichster Darlegung versuchte er sein Verfahren zu rechtfertigen: eine scharfe logisch-dialektische Bildung sehe er für das einzige Heilmittel gegen die sophistischen Bestrebungen der Zeit an, ein pädagogischer Quietismus möge in einem dem Welt-

getriebe fernen Landstädtchen am Ort sein, in dem Gymnasium sicher nicht, an welchem er wirke. Sollte diese Darlegung nicht überzeugend scheinen, so bitte er, dem Direktor Anweisung zu geben, daß die Leitung des deutschen Unterrichts anderen Händen anvertraut werde. „Auf die bestimmte Anfrage kam keine Antwort, wohl aber ein Schreiben, das sich zwar mit keinem Wort auf eine sachliche Darlegung einließ, aber das ‚ernstliche Mißfallen' der Behörde über die Art ausdrückte, in welcher er die ‚wohlgemeinte Warnung' aufgenommen habe."[1]

So hielt es der Geh. Rat Eilers für möglich, einen Mann zu behandeln, der, hochbegabt, selbständig, selbstdenkend, mit lebendigster Teilnahme eine lebendig teilnehmende Jugend unterrichtete. Man kann sich denken, mit welchen Empfindungen dieser Mann wieder an den Unterricht ging. Im nächsten Programm aber wurde dem revidierenden Geh. Rat für die wohlwollende und anerkennende Beurteilung und Förderung durch sachkundige Bemerkungen der Dank der Anstalt ausgesprochen. — Der Kaiser Marcus Aurelius schrieb sich einst in sein Tagebuch: *ὅρα, μὴ ἀποκαισαρωθῇς*, gieb acht, daß du nicht verkaiserst! Vielleicht wäre für Eilers ein ähnliches *memento*: gieb acht, daß du nicht vergeheimratest! nicht so überflüssig gewesen, als er selbst zu glauben scheint. Er erzählt in seiner Selbstbiographie, daß er von dem Augenblick an, wo sich das Gerücht verbreitet habe, nur durch ihn könne man beim Minister etwas ausrichten, Anstellung, Beförderung, Zulage, Gratifikation, von allen Seiten mit Briefen überschüttet worden sei, auch von Männern, die sonst tief auf ihn herabgeblickt hätten; er aber habe, durch Selbsterkenntnis und Menschenkenntnis geschützt, dies ebenso natürlich und erklärlich gefunden, als das andere: daß seit dem 18. März 1848 alle Höflichkeitserweisungen und Briefe ebenso plötzlich aufgehört hätten, ja daß ein Provinzialschulrat, der vor dem 18. März bei jeder Begegnung, wie der Soldat vor seinem Offizier Front gemacht habe, zwei Tage später ohne Gruß und Erwiderung der Anrede vorübergegangen sei. — Es wird häufig von der inneren Unfreiheit geredet, womit der katholische Klerus den Oberen unterthan ist. Vielleicht ist sie weder an sich so schmählich, noch in ihren Folgen so verderblich, als die äußere Unterwürfigkeit, welche, verbunden mit innerem Hochmut, nur zu leicht in der mit den Mitteln des Staates

[1] Ähnliches mußte etwas später auch J. H. Deinhardt, Direktor in Bromberg erleben, s. sein Lebensbild von seinem dankbaren Schüler Th. Bach, N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1873. — Über Giesebrecht und die übrigen Lehrer der Stettiner Schule in den 60er Jahren mag man noch nachlesen: G. Wandel, Studien und Charakteristiken aus Pommerns ältester und neuester Zeit. Anklam 1888.

regierten Welt entsteht. Der sogenannte Kulturkampf möchte das deutsche Volk in dieser Hinsicht doch um eine nicht ganz wertlose Erfahrung bereichert haben.

So war es der Regierung gelungen, den Zeitgeist, den sie bekriegte, überall zu reizen; sie hatte alles gegen sich aufgebracht: Hegelsche Philosophen und rationalistische Theologen, humanistische Philologen und fortschrittliche Naturforscher. Als Metternich im Jahre 1842 bei der Kölner Dombaufeier Friedrich Wilhelm IV. kennen gelernt hatte, schrieb er an einen Freund: „Es ist in ihm eine eigentümliche Mischung hervorragender Eigenschaften mit gewissen Fehlern, zu denen die Leidenschaft gehört, an allem zu rühren und so zu handeln, daß dabei seine Fähigkeiten zur Darstellung kommen. Ich fürchte, daß er auf dem Wege ist, alles umzukehren, sein Land und ganz Deutschland. Er traut sich eine Kraft zu, die er nicht hat und die kein Sterblicher haben kann, nämlich die, die Gewalt der Dinge aufzuhalten. Es giebt Gewalten genug zu bekämpfen, ohne daß man die zu wecken braucht, die ruhen zu lassen weiser wäre.“

Drittes Kapitel.

Das Revolutionsjahr 1848 und die österreichische Gymnasialreform.

Die Revolution schaffte, wie allen bisher zurückgehaltenen oder unterdrückten Tendenzen, so auch denen auf dem Gebiet des Gelehrtenschulwesens Luft. Überall traten Lehrerversammlungen, freiwillig oder berufen, zusammen, zunächst in der Absicht, durch Beratung eine gemeinsame Ansicht über die beste Lehrverfassung zustande zu bringen. Wenn dies auch nicht völlig gelang, so sind doch überall gewisse gemeinsame Grundanschauungen erkennbar. Auf allen Versammlungen kommt das Verlangen nach Lösung der Beziehungen zur Kirche und zur Gemeinde, oder positiv ausgedrückt, nach Verstaatlichung der Schule zum Ausdruck; gleichzeitig wird erwogen, wie der Selbständigkeit der Lehrer in der Schule größerer Spielraum zu beschaffen sei. Was die Organisation des höheren Unterrichtswesens anlangt, so tritt überall die Neigung hervor, die Realschule zu heben, vielfach bis zur Gleichstellung mit dem Gymnasium. In der Behandlung des Gymnasialunterrichts zeigt sich bei den Mehrheiten überall eine gewisse Mißstimmung gegen das Lateinische, vor allem eine Abneigung gegen die

Nötigung zum Lateinschreiben und -sprechen, wogegen die Wichtigkeit des Deutschen, daneben auch des Griechischen hervorgehoben wird. Man kann die erstrebten Veränderungen, soweit sie den Unterricht angehen, unter drei Gesichtspunkte bringen: 1) Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts gegenüber dem modernen, besonders dem Unterricht in der deutschen und den lebenden fremden Sprachen, sowie den Naturwissenschaften; 2) Beschränkung des Lateinischen zu Gunsten des Griechischen; 3) Beschränkung der Schreib- und Sprechübungen zu Gunsten der Lektüre. So in Preußen, Sachsen, Hannover, Braunschweig, Schleswig-Holstein, Nassau.[1]

Sehr deutlich treten diese Bestrebungen in den Beschlüssen der sächsischen Versammlung zu Meißen (28.—30. Dezember 1848) hervor: „Eine Bevorzugung der lateinischen vor der griechischen Sprache findet nicht mehr statt; sie hat die Priorität, nicht die Superiorität (25 gegen 11 Stimmen). Das Lateinsprechen ist fortan gänzlich aufgehoben (20 gegen 17 Stimmen). Besondere prosodisch-metrische Übungen fallen weg. Freie poetische Arbeiten in lateinischer oder gar in griechischer Sprache dürfen nie gefordert werden, sondern können höchstens ganz freiwillige Arbeiten sein" (20 gegen 16 Stimmen); unter jenen Dietsch, Kämmel, Köchly; unter diesen Kraner, Palm.

Das Programm dieser Schulrevolution war ein paar Jahre vor ihrem Ausbruch von Hermann Köchly (1815—1876) formuliert worden. Aus G. Hermanns Schule stammend, fiel er von der Tradition ab, seitdem er als Lehrer an der Kreuzschule in Dresden einerseits mit dem Schulbetrieb, wie er war und wirkte, andererseits mit den vorwärtsdrängenden Tendenzen der Zeit, besonders der Naturwissenschaften gegen die Buchstabengläubigkeit, in Berührung kam. Eine lebhafte, agitatorische Natur, begründete er einen Verein für Gymnasialreform, als dessen Organ die „Vermischten Blätter zur Gymnasialreform" erschienen (3 Hefte, 1847—1848); sie enthalten die Verhandlungen des

[1] Über die Verhandlungen der verschiedenen Versammlungen findet man in dem 3. Jahrgang der Zeitschr. für das Gymn.-Wesen (1849) Berichte. Vortrefflich orientiert über die Summe der durch die Abstimmungen gewonnenen Resultate ein mit juristischer Exaktheit gearbeiteter Aufsatz von Mützell: Pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend, im 4. Jahrgang dieser Zeitschrift (auch besonders gedruckt). Mützell war Mitglied sowohl der brandenburgischen Lehrerversammlung zu Berlin vom 3. bis 5. Oktober 1848, als der Landesschulkonferenz zu Berlin von 1849; er gehörte auf beiden der konservativen Minorität an. Die Verhandlungen der letzteren Konferenz, mit Vorlagen und Beschlüssen, liegen gedruckt vor. S. auch die Sammlung: Die Gesetzgebung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens in Preußen (1869).

Vereins, Streitschriften, Referate u. s. w. Die 72 Thesen zur Gymnasialreform, welche Köchly im ersten Heft veröffentlichte, enthalten das Programm *in extenso*, dessen Quintessenz die oben formulierten drei Forderungen waren. Den eigentlichen Mittelpunkt bildet These 32: „Es ist ein ebenso grober als allverbreiteter Irrtum, die altklassische Bildung mit Lateinsprechen und Lateinschreiben zu verwechseln, da doch viele dies vollkommen handhaben, ohne von jener eine Spur zu besitzen, und so umgekehrt.“ Die Agitation Köchlys rief bei einem Teil der sächsischen Philologen- und Lehrerwelt große Erbitterung hervor; in anonymen Schriften wurde die Polizei auf die Umsturzbestrebungen aufmerksam gemacht, welche ohne Zweifel den Staat und die Kirche zuletzt mit in den Schulruin hineinziehen müßten. Andere versuchten die Angriffe durch ein altes, schon gegen Thomasius gebrauchtes Kunstmittel zu parieren: Köchly und Genossen verachteten das Lateinschreiben und -sprechen, weil sie es selbst nicht verstünden; freilich ein etwas stumpfer Vorwurf gegen den Schüler Grimmas und G. Hermanns. Die Angriffe halfen übrigens, wie immer, die Bewegung zu verstärken und auszubreiten. Sie mündete in die Lehrerversammlungen des Revolutionsjahres. Köchly war, soweit möglich, überall selbst anwesend, um für die gute Sache mit stets bereiter Rede einzutreten.

Um aber nicht zu der falschen Vorstellung Veranlassung zu geben, als ob bloß revolutionäre Köpfe gegen die Überreste des althumanistischen Lateinbetriebs eingenommen gewesen wären, lasse ich ein paar Stimmen aus Süddeutschland folgen, welche dem Verdacht revolutionärer Neigungen nicht ausgesetzt sind. K. v. Raumer spricht in der Geschichte der Pädagogik (III, 69 ff.) das schärfste Verdammungsurteil über einen Schulbetrieb aus, dem die Einübung eines sogenannten Ciceronianischen Stils das wesentliche Unterrichtsziel sei. Der Gebrauch der lateinischen Sprache als Organ gelehrter Mitteilung habe seine Zeit gehabt; sie sei vorüber und komme nicht wieder, am wenigsten könne die Schule sie wiederbringen. Die Übungen mit der Absicht, Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache hervorzubringen, seien also zwecklos. Aber nicht bloß zwecklos, sondern verderblich. Ihr Ziel, wirkliche Fertigkeit, erreichten sie, trotz aller Mühe, doch nicht; dagegen verdürben sie den ganzen Unterricht. Sie verführten auch beim Lesen zu der verderblichen Phrasenjagd, welche vom Eingehen auf den Inhalt abziehe. Sie verdürben auch den deutschen Stil, indem die Gewohnheit, zusammengelesene Phrasen aneinander zu hängen, den Schüler auch hier nicht loslasse und ihm oft sein ganzes Leben lang anhange. Raumer bezieht sich auf das Urteil Prof. Wurms, der unter Döderleins Rektorat am Erlanger Gymnasium lehrte und in einem Programm (1839) dieser

Ansicht Ausdruck gegeben hatte. Nicht minder hätte RAUMER auf das Urteil eines anderen angesehenen süddeutschen Schulmannes, des Rektors ELSPERGER von Ansbach sich berufen können, der im Programm von 1847 als das große Hemmnis des Gymnasialunterrichts in Bayern bezeichnet: daß das lateinische Skriptum durch seinen bestimmenden Einfluß auf die Lokation den ganzen Unterricht beherrsche; namentlich gelte das von den oberen Klassen. Es sei eine gewöhnliche Beobachtung, daß die Schüler der oberen Klassen in Regsamkeit und Fortschritten oft auffallend zurückblieben hinter dem, was ihr Eifer in den unteren Klassen zu versprechen schien. ELSPERGER findet, die stilistischen Übungen im Lateinischen seien eine der wesentlichsten Ursachen dieser Erscheinung. Die Aneignung des Grammatischen in den unteren Klassen gelinge bei Fleiß und gutem Willen jedem; dagegen scheine lateinischer Stil eine Sache besonderer Begabung zu sein. Es sei bekannt, daß selbst sehr tüchtige Philologen, die sich ihr ganzes Leben lang mit dem Altertum beschäftigten, es nie zu jener Färbung des Ausdrucks brächten, die man als schön und klassisch bezeichne, während sie anderen anzufliegen scheine. Und daher stammten nun die geringen Fortschritte, daher der Widerwille mancher älterer Gymnasiasten gegen den lateinischen Unterricht; sie fühlten täglich, wie wahr es sei, was ihnen täglich gesagt werde, daß sie weit davon entfernt seien, etwas Befriedigendes in den Übungen zu leisten, auf welche in der Schule der größte Wert gelegt werde. Was Wunder, daß sie sich nach dem Ende sehnten? Früher seien diese Folgen weniger bemerkbar gewesen, weil die Erwerbung einiger Fertigkeit im Lateinschreiben weit leichter gewesen sei, als jetzt. So lange man wissenschaftliche Bücher noch in lateinischer Sprache verfaßte, habe man leicht und sorglos geschrieben, auch viel mehr Latein gelesen; damals lebte der Schüler im Latein. Das sei jetzt nicht mehr der Fall. Und nun verlangten wir von dem Schüler sogar, daß er wirklich deutsch Gedachtes und Gesagtes in wirklichem Latein wiedergebe, d. h. leiste, was eben diejenigen, welche es forderten, selbst in den stärksten Ausdrücken für unmöglich erklärten, wenn es sich um die Benutzung von deutschen Übersetzungen aus den alten Sprachen handele. Also während den größten Philologen nicht möglich sein solle, etwas griechisch oder lateinisch Gedachtes in ihrer Muttersprache auszudrücken, muteten wir dem Gymnasiasten beständig zu, daß er dies Unmögliche unter erschwerenden Umständen versuche, nämlich in die fremde Sprache übersetze.[1]

[1] Wie unmöglich diese Sache ist, zeigt, freilich nicht in der Absicht dies zu thun, eine Anleitung des Lübecker Direktors JACOB (mitgeteilt in CLASSENS Biographie, im Anhang), den Anfang von LESSINGS Laokoon ins Lateinische zu übersetzen.

Also, schließt Elsperger, die Schule gebe auf, was doch auf die Dauer nicht mehr zu retten ist, sie beschränke sich auf die Aneignung der Sprache, soweit sie für die Lektüre notwendig ist. So werde es auch möglich sein, die öffentliche Meinung zu versöhnen, und das sei von großer Wichtigkeit, denn ihre Ungunst nage im Stillen an dem Fleiße unserer Schüler und untergrabe ihre Lernlust. —

Noch gehe ich auf die Reformbewegung in Preußen mit ein paar Bemerkungen ein. Die Landesschulkonferenz, vom Minister v. Ladenberg einberufen, bestand aus 31 von den Lehrerkollegien der Gymnasien (21) und Realschulen (10) gewählten Deputierten. Sie tagte unter dem Vorsitz des Geh. Oberregierungsrates Kortüm vom 16. April bis 14. Mai 1849. Ihre Beschlüsse bewegen sich im ganzen in der angedeuteten Richtung. Über die Organisation des höheren Schulwesens wurden, im wesentlichen nach Anleitung der Regierungsvorlage, folgende Beschlüsse gefaßt: Es soll zwei Formen der höheren Schule auf gemeinsamem Unterbau geben. Das Schema ist: Untergymnasium (3 Klassen, VI—IV, mit einjährigem Kursus), Obergymnasium (3 Klassen, III mit ein-, II und I mit zweijährigem Kursus), Realgymnasium mit gleichem Kursus. Die drei Klassengruppen können kombiniert sein oder nach den Umständen auch für sich bestehen. Das Untergymnasium bereitet seine Zöglinge für die Oberklassen beider Gymnasien vor und giebt zugleich den Zöglingen, die ins bürgerliche Leben übertreten, einen für sich bestehenden Kursus. Es lehrt Lateinisch und Französisch. Das Obergymnasium ist vorzugsweise für diejenigen bestimmt, die „hauptsächlich auf Grundlage der von ihnen erworbenen Kenntnisse des klassischen Altertums wissenschaftlichen Studien auf Universitäten und höheren Fachschulen sich widmen wollen“. Das Realgymnasium nimmt vorzugsweise diejenigen auf, „welche sich hauptsächlich auf der Grundlage moderner Bildungselemente für die verschiedenen Richtungen des bürgerlichen Lebens eine allgemeine wissenschaftliche Bildung erwerben, oder sich für höhere Fachschulen und für Studien innerhalb der philosophischen Fakultät vorbereiten wollen“. In der Regierungsvorlage hieß es, „für die höheren Berufe des bürgerlichen Lebens oder für einzelne Fächer, für deren Studium die Kenntnis der beiden alten Sprachen nicht erforderlich ist, auf der Universität weiter ausbilden wollen“. Von Sprachen lehrt das Realgymnasium Französisch und Englisch, dagegen ist Lateinisch nicht obligatorisch: „es kann nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse für alle Schüler oder für diejenigen, welche es fortzusetzen wünschen, aufgenommen werden“. Aber „die Schüler, welche das Latein nicht fortgesetzt haben, verzichten auf die Immatrikulation bei der Universität“. Einen Stundenplan setzte die

Konferenz nicht fest; in der Regierungsvorlage war für die alten Sprachen folgende Abmessung in Aussicht genommen: Lateinisch im Untergymnasium sechs, im Obergymnasium acht Stunden, Griechisch, das erst mit U III im Obergymnasium beginnt, sechs Stunden. Als das Ziel des Unterrichts in den alten Sprachen bezeichnete die Konferenz: Bekanntschaft mit dem Geist und Leben des klassischen Altertums. Lateinische Interpretation der Schriftsteller soll nicht mehr gefordert werden. Ebenso sollen freie lateinische Aufsätze nicht mehr obligatorisch sein (mit 24 Stimmen). Zum Übersetzen ins Lateinische sollen nicht deutsche Originalaufsätze, sondern zugerichtete Diktate verwendet werden. Für Gleichstellung des Griechischen in der Stundenzahl mit dem Lateinischen sprechen sich 15 (gegen 14) Stimmen aus. Noch bemerke ich, daß gegen die Zulassung der Realschüler zur Universität, soweit ich sehe, nicht eine Stimme sich erhob. Dagegen erhob sich eine sehr lebhafte Opposition gegen die Abiturientenprüfung. Doch wurde schließlich (mit 19 Stimmen) für Beibehaltung entschieden.

Auf Grund der Gutachten und Beschlüsse dieser Versammlung und ähnlicher Konferenzen, die für das Volksschulwesen und die Universitäten stattgefunden hatten, schritt das Ministerium Ladenberg zur Ausarbeitung eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes, zur Ausführung des § 26 der Verfassungsurkunde von 1850 (Gesetzgebung über das Unterrichtswesen, S. 162 ff.). Die Bestimmungen über das höhere Schulwesen folgen im allgemeinen den Beschlüssen der Konferenz, doch nicht ohne merkliche Abweichungen. Der Name Realgymnasium fehlt, ebenso wie die Bezeichnungen Ober- und Untergymnasium; die Berechtigung der Realabiturienten zum Universitätsstudium ist trotz der Einmütigkeit der Konferenz gestrichen, nur die höheren Fachschulen sind ihnen geblieben; endlich ist der Kursus des Gymnasiums auf neun, der der Realschule auf acht Jahre festgesetzt.

Indessen, die Tage des Ministeriums Ladenberg waren gezählt. Sein Nachfolger v. Raumer legte das Unterrichtsgesetz zu den Akten. Doch war das Jahr 1848 nicht vergeblich; wie in der Politik eine spätere Zeit, freilich mit anderen Mitteln, die Träume jenes Jahres verwirklicht hat, so bezeichnen auch im Schulwesen die Reformpläne der Revolutionszeit die Richtungslinien, in denen sich, seitdem die Reaktionsperiode abgelaufen ist, die Entwickelung des höheren Schulwesens in Deutschland bewegt.

Unmittelbar bleibende Folgen hatte das Jahr 1848 für die Gestaltung des Unterrichtswesens in Österreich: es ist das Geburtsjahr

der österreichischen Gymnasien. Zugleich wurden die Universitäten auf deutschem Fuß eingerichtet. — Ich deute zunächst die Vorgeschichte an.

Die Entwickelung des österreichischen Gelehrtenschulwesens ist oben (S. 107 ff.) bis zum Übergang der Schulen aus der Hand der Gesellschaft Jesu in die Hand des Staates verfolgt worden. Der Lehrplan vom Jahre 1775 hatte den Einfluß der Aufklärung den Lateinschulen zugeführt, die übrigens dabei im wesentlichen doch blieben, was sie waren, nämlich Lateinschulen. Auch die Regierung Josephs II. hatte hieran nichts Erhebliches geändert. Auf die Regierung der Aufklärung folgte in Österreich eine lange Stagnation; die große geistige Bewegung, welche das protestantische Deutschland um die Wende des Jahrhunderts erlebte und von welcher auch Bayern ergriffen wurde, überschritt nicht die österreichischen Grenzen. In dem Zeitalter, in welchem Preußen und Bayern ihr Gelehrtenschulwesen auf der neuhumanistischen Grundlage organisierten, war Österreich bemüht, die neuen Ideen als feindselige abzuwehren. Es verminderte die Zahl seiner Universitäten, indem es alle bis auf zwei, Wien und Prag, auf Lyceen und philosophische Lehranstalten reduzierte und übergab die letzteren, sowie die Gymnasien bis auf vereinzelte Ausnahmen, wieder geistlichen Korporationen, besonders Piaristen und Benediktinern. Im Jahre 1818 bestanden in den österreichischen und böhmischen Ländern zwei Universitäten, sieben Lyceen, elf philosophische Lehranstalten und 68 Gymnasien. Übrigens wurden die Lyceen zu Innsbruck, Olmütz, Graz bald wieder zu Universitäten erhoben. Im Jahre 1805 wurde ein neuer Lehrplan für Gymnasien und Lyceen eingeführt. Auf ersteren blieb Latein der wesentlichste Unterrichtsgegenstand: in den sechsklassigen Anstalten waren ihm durch die sechs Jahreskurse 56 Stunden wöchentlich gewidmet, allen übrigen Fächern zusammen nur 54, welche auf Griechisch, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaft ungefähr zu gleichen Teilen verwendet wurden; lateinische Aufsätze und Lateinsprechen von der dritten Klasse ab wurden mit Nachdruck betont, auch der mathematische Unterricht in lateinischer Sprache erteilt. Neue offizielle Schulbücher wurden größtenteils mit Benutzung der älteren norddeutschen verfaßt und ihr Vertrieb einer Schulbücherverschleiß-Administration in Wien übertragen. Der Privatunterricht wurde nach Möglichkeit unterdrückt, indem Privatschüler zu den Monatsprüfungen der öffentlichen Schulen sich zu stellen, außerdem auch das Schulgeld und eine Prüfungstaxe zu bezahlen angehalten wurden. Auf das Gymnasium folgte der philosophische Kursus, zweijährig an den Lyceen, dreijährig an den

Universitäten. Philosophie, Mathematik, Physik, Geschichte und Religion waren die Unterrichtsgegenstände, für die drei ersten ist Latein Unterrichtssprache. Um die vom Gymnasium mitgebrachte Kenntnis des Griechischen nicht ganz wieder verloren gehen zu lassen, wurden ihm zwei Stunden zugewiesen, wozu für Theologen noch ein paar weitere Stunden kamen. So wurde in Österreich das Griechische bedacht, während es gleichzeitig in manchen norddeutschen Anstalten auf derselben Unterrichtsstufe den Rang des ersten und wichtigsten Lehrgegenstandes erhielt. Durch eine Revision der Lehrpläne in den Jahren 1819 und 1824 wurden an den Lyceen auch diese beiden Stunden für das Griechische fallen gelassen, Geschichte frei gegeben und Philosophie beschränkt, sowie statt des lateinischen Vortrags der Wissenschaften vier Stunden lateinische Philologie eingeführt; an den Gymnasien wurde statt des Fachlehrer- das Klassenlehrersystem wieder durchgeführt, Geometrie und Naturwissenschaft gestrichen und die Stundenzahl für Latein auf 63 (unter 108) vermehrt, auch dem Griechischen zwei Stunden zugelegt. „Damit schien ein System abgeschlossen, welches allen Zusammenhang des Gymnasiums mit dem Lyceenkursus zerriß und den letzteren durch Überhäufung mit mathematisch-physikalischem Lehrstoff, für welchen die Vorschule fehlte, zu einer Klippe machte, die wirksamer als alle jetzt wieder auftauchenden Anordnungen dem Anwachsen der Zahl der Studierenden eine Schranke setzte.“ — Allerdings begann jetzt in der Universitäts- und Schulwelt eine lebhafte Opposition gegen diese retrograden Bestrebungen. Sie blieb jedoch, obwohl auch Gymnasialstudiendirektoren für die Reform eintraten, ohne wesentlichen Erfolg, bis das Revolutionsjahr den großen Umschwung brachte (Ficker, in Schmids Encyklopädie, V, 380 ff.).

Im März 1848 wurde an Stelle der alten Studienhofkommission ein Unterrichtsministerium errichtet. Nachdem es in rascher Folge durch mehrere Hände gegangen war, kam es im Juli 1849 an Graf Leo Thun, der es bis 1860 inne hatte. Unter der Verwaltung dieses kräftigen und tüchtigen Mannes fand die große und durchgreifende Erneuerung des gesamten österreichischen Unterrichtswesens statt, womit es auf den Boden der modernen Wissenschaft und Kultur gestellt wurde. Schon vorher war Franz Exner, bis dahin Professor der Philosophie zu Prag, ein Anhänger der Herbartischen, ein Gegner der Hegelschen Richtung, ins Ministerium eingetreten; von ihm stammt der Grundriß des ganzen Reformwerks. Während des Revolutionsjahres hatte er die Leitung der Dinge ganz in der Hand, doch dauerte die Thätigkeit des trefflichen Mannes nicht lange, er starb schon 1853 zu Padua. Von ihm wurde im Jahre 1849 Hermann

Bonitz, den er 1842 auf einer Reise nach dem Norden durch Hartensteins Vermittelung kennen gelernt hatte, nach Österreich gezogen.[1] Ihm fiel die Aufgabe zu, und er hat sie in achtzehnjähriger, bedeutender Wirksamkeit als Professor an der Wiener Universität treu gelöst, das humanistisch-philologische Studium in Österreich anzupflanzen und einen wissenschaftlich gebildeten Lehrerstand für die Gymnasien heranzuziehen. Diesem Zwecke diente vor allem auch das von ihm begründete philologische Seminar, als dessen Aufgabe die Statuten bezeichnen: den Studierenden durch gemeinsame Übungen unter Anleitung von Universitätslehrern Förderung für ein gründliches Eindringen in die Wissenschaft und namentlich Vorbereitung für ihren künftigen Beruf als Lehrer an den höheren Schulen zu bieten. Ein anderes wichtiges Hilfsmittel zur Lösung derselben Aufgabe war die im Jahre 1850 begründete Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Äußerlich nach dem Muster der um wenige Jahre älteren Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen eingerichtet, bringt sie wissenschaftliche Abhandlungen, vorzüglich aus dem Kreise der Gymnasialstudien, Kritiken, Mitteilungen und pädagogische Erörterungen aus dem ganzen Gebiet des Gelehrtenschulwesens. Es giebt nicht viele gymnasial-pädagogische Fragen, welche nicht in den zahlreichen Artikeln von Bonitz eingehende Erörterung oder doch streifende Beleuchtung gefunden hätten; die Durchdringung von philosophischem Denken und reicher Erfahrung giebt diesen Artikeln einen ungewöhnlichen und bleibenden Wert.

Von Bonitz und Exner wurde nun die lange geforderte und geplante Reform des gelehrten Unterrichts ins Werk gesetzt. Mit Benutzung der von allen höheren Lehranstalten eingegangenen Gutachten und Vorschläge, verfaßten sie den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“, welcher im Jahre 1849 veröffentlicht wurde und seither die Grundlage des österreichischen höheren Schulwesens bildet. Ehe ich mich aber zur Darlegung der Grundzüge dieses Entwurfs wende, scheint es zweckmäßig, Bonitz’

[1] S. Frankfurter, Graf L. Thun, Fr. Exner und H. Bonitz. Beiträge zur Geschichte des österr. Unterrichtswesens (Wien 1893). Über Bonitz s. den trefflichen Nachruf von Th. Gomperz in Bursians Jahrb. für Altertumskunde, 1889. Ein Umriß seines Lebens, von ihm selber verfaßt, findet sich auch in Heidemanns Gesch. des Grauen Klosters, S. 313 ff. B. ist in Langensalza 1814 geboren, er erhielt seine Schulbildung in Pforta, studierte in Leipzig und Berlin unter Hermann, Boeckh, Lachmann, war Lehrer am Blochmannschen Erziehungsinstitut in Dresden, darauf am Grauen Kloster und in Stettin. 1867 kehrte er aus Wien als Direktor an das Graue Kloster zurück und trat 1875 als Leiter des preußischen Gymnasialwesens ins Ministerium. Er starb 1888.

Urteil über die Gestalt, welche die österreichischen Gymnasien und Lyceen bis zum Jahre 1848 hatten, aus einem Artikel der ebengenannten Zeitschrift (Jahrgang 1855, S. 95) mitzuteilen. Es heißt darin: „Die Gymnasialzeit war bis zu der gegenwärtigen Organisation in zwei völlig disparate, in jeglicher Hinsicht auseinanderfallende Abschnitte zerrissen, das sechsjährige Gymnasium und die zwei sogenannten philosophischen Jahrgänge. Die Gymnasien waren im wesentlichen lateinische Schulen, die sich von den früher bestandenen Jesuitenschulen kaum in etwas anderem als darin unterschieden, daß dieses ihr Ziel nicht mit der erforderlichen Konsequenz festgehalten und den dazu geeignetsten Mitteln durchgeführt wurde. In den philosophischen Kursen dagegen sollte auf einmal der Gesichtskreis des Schülers erweitert werden; dem Latein des Gymnasiums war in diesen Räumen nur ein bescheidener Winkel angewiesen, dagegen sollten Mathematik, Physik, Naturgeschichte, allgemeine Geschichte und Philosophie von den Zuhörern aufgenommen werden. Die Folgen dieser Einrichtung lassen sich voraussehen; die zwei Jahre der philosophischen Kurse reichten allerdings dazu hin, den mühsamen Erwerb der lateinischen Schule großenteils zu vergessen; Wissenschaften dagegen, deren Verständnis darauf beruht, daß sie von der Stufe der bloßen Anschauung an durch die gesamte Zeit des erwachenden und allmählich selbständiger erstarkenden Nachdenkens hindurch dem Schüler nicht bloß ein Gegenstand des Lernens und Verstehens, sondern auch der eigenen Übung waren, solche Wissenschaften konnten natürlich in dem engbegrenzten Raume von zwei Jahren nicht studiert werden, man konnte im allgemeinen nur Kompendien memorieren, um nach bestandener Prüfung sich der Gedächtnislast möglichst rasch zu entledigen.“

Zu diesen Mängeln der Organisation kamen die Mängel der Lehrmethode. Sie waren in einem Gutachten von dem Direktor der Gymnasialstudien in Oberösterreich, M. Arneth, schon vor zehn Jahren in folgender Weise dargelegt worden: die Methode beruhe überall mehr auf Auswendiglernen, als auf Verstehen und innerlichem Aneignen. Das Prüfungssystem, vom täglichen Abfragen der Schullektionen an, durch die wöchentliche und monatliche bis zur Semestral- und Finalprüfung hindurch, gewöhne zu passivem Repetieren, freies Nachdenken und eigene Übung hätten dabei keinen Raum. — Es ist die uralte Methode, welche in katholischen und protestantischen Schulklöstern vom Mittelalter bis herab aufs 19. Jahrhundert sich erhalten hat. Es ist ein bemerkenswertes Zusammentreffen, daß fast gleichzeitig L. Wiese, als er in den englischen Schulklöstern dieselbe

Methode in Übung fand, sie durchaus von der guten Seite sah. Sie erschien ihm in wohlthätigem Kontrast zu der in Preußen herrschenden modernen, entwickelnden, den Schüler zur inneren Arbeit auffordernden Unterrichtsart. Man mag in der That sagen, daß diese in ungeschickten Händen oder zum Übermaß ausgebildet, etwas Aufregendes und Beängstigendes haben kann, während jene alte Weise stiller einhergeht und, auf das Anbieten sich beschränkend, der Natur die allmähliche organische Verarbeitung des dargebotenen Stoffes überläßt. In derselben Zeit, da Österreich die neue rationale Pädagogik in seinen Gymnasien einzuführen bemüht war, suchte Preußen seinen Schulen wieder einen kleinen Zusatz von alter Klosterpädagogik zu geben. Vielleicht thaten beide wohl daran, denn die rechte Mischung beider Verfahrungsarten ist doch wohl das Geheimnis der Kunst. —

Der Organisationsentwurf nun, der übrigens nach Art der alten Schulordnungen zugleich eine kurzgefaßte Gymnasialpädagogik enthält (er ist 1873 wieder abgedruckt worden), giebt den österreichischen Gymnasien folgende Gestalt. Der zweijährige philosophische Kursus wird mit dem sechsjährigen Kursus des alten Gymnasiums zu einem achtjährigen und achtklassigen Gymnasialkursus vereinigt. Dieser zerfällt, wie in Bayern, in zwei Abteilungen, Unter- und Obergymnasium, jedes mit vier Klassen, welche von unten auf als I bis VIII gezählt werden. Das Untergymnasium kann auch, wie in Bayern die Lateinschule, da, wo zu einem vollständigen Gymnasium Bedürfnis und Mittel nicht vorhanden sind, selbständig konstituiert werden. Es ist darauf Bedacht genommen, daß es auch den Schülern, die nicht auf das Obergymnasium übergehen, einen abgeschlossenen Unterrichtskursus darbietet.

Der äußeren Umgestaltung entsprechen die inneren. Die Mathematik und Naturwissenschaften, welche bisher fast durchaus auf den philosophischen Kursus verspart gewesen waren, wurden in das Gymnasium als ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand aufgenommen. Der Teilung entsprechend, kommen sie zweimal im Kursus vor, im Untergymnasium in propädeutisch-populärer, im Obergymnasium in vertiefter, wissenschaftlicher Darstellung. Während nach den älteren Lehrplänen Naturgeschichte nur in den unteren, Physik und Geometrie nur in den oberen Klassen gelehrt wird, steht auf dem Lehrplan der österreichischen Untergymnasien neben dem Rechnen geometrische Anschauungslehre, welcher auf der Oberstufe sodann der streng beweisende Unterricht in der Geometrie folgt. Ebenso erscheint die Physik zuerst in einem propädeutischen Kursus auf dem Lehrplan der drei letzten Semester des Untergymnasiums, sodann zum zweiten Mal als Lehr-

gegenstand der V und VI. Nachdem die beschreibenden Naturwissenschaften in den ersten fünf Semestern des Untergymnasiums gelehrt worden sind, kehren sie als systematische Naturgeschichte in V wieder. Der ganze naturwissenschaftliche Unterricht wird im letzten Jahr zu einem zusammenfassenden Abschluß geführt: physische Geographie, Geognosie, Physiologie und Geographie der Pflanzen, Physiologie der Tiere und des Menschen und geographische Verbreitung der Tiere bilden gleichsam eine elementare Naturphilosophie, zu welcher die Elemente der Geistesphilosophie (Logik und empirische Psychologie), die unter dem Namen philosophische Propädeutik auf dem Lehrplan der VIII stehen, eine Ergänzung bilden. — In ähnlicher Weise ist der geographisch-historische Unterricht in einem Doppelkursus geordnet.

Eine nicht minder tiefgreifende Umgestaltung erfuhr der altsprachliche Unterricht. Das alte Ziel desselben, Fertigkeit im Gebrauch des Lateinischen, wenn auch nicht eben der klassischen Sprache, das bis dahin fast das einzige Ziel des Gymnasialunterrichts gewesen war, hörte auf, überhaupt erstrebt zu werden. Der Entwurf spricht dies auf das bestimmteste aus: die Zeit sei vorüber, wo die lateinische Sprache das Organ für jede wissenschaftliche Forschung und Mitteilung war; die Übung im Gebrauch der lateinischen Sprache zum Ausdruck eigener Gedanken habe damit ihre Bedeutung verloren; sie könne nicht mehr Forderung an das Gymnasium sein, sondern müsse dem philologischen Studium oder eigener Neigung besonderer Sprachtalente überlassen bleiben. Der lateinische Aufsatz kommt demgemäß weder unter den Prüfungsaufgaben, noch unter den regelmäßigen Schulübungen vor (S. 101, 116). — Freilich, die Kenntnis der lateinischen Sprache ist noch nicht entbehrlich geworden. Gründliche wissenschaftliche Studien, sagt der Entwurf (S. 102), sind ohne dieselbe auf keinem wissenschaftlichen Gebiet möglich. Und andererseits sei, wie die Erlernung der Sprache eine gute Schule für die Entwickelung des Sprachbewußtseins überhaupt, so die Lektüre der besten lateinischen Autoren eine treffliche Schule der historischen und ästhetischen Bildung. Mit dieser Bestimmung des Werts ist zugleich das Ziel des Unterrichts bestimmt: „Kenntnis der römischen Litteratur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens; Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt“ (§ 25, vgl. § 84). Handelt es sich also wesentlich um die Erreichung der Fähigkeit, lateinische Schriftsteller mit Verständnis des Inhalts und der Form zu lesen, so sind freilich hierfür auch Übungen im

lateinischen Ausdruck als geeignetes Mittel festzuhalten; sie begleiten den Unterricht von der ersten bis zur letzten Stufe. Ihre Absicht ist, außer der Einübung der grammatischen Formen die Ausbildung der Empfindung für das Eigentümliche, von der Muttersprache Abweichende der lateinischen Ausdrucksweise. Deshalb sind die Themata in den beiden obersten Klassen vorzugsweise aus den Schriftstellern der Muttersprache zu entnehmen (§ 26). Hin und wieder mag auch die Aufgabe gestellt werden, im Anschluß an die Lektüre eines lateinischen Schriftstellers, eine freie Reproduktion des Gelesenen zu liefern.

Die griechische Sprache wird durch die neue Ordnung der lateinischen zur Seite gesetzt. Es handelt sich hier im wesentlichen um dasselbe Ziel, wie im lateinischen Unterricht; verständnisvolle Lektüre des Bedeutendsten aus der griechischen Litteratur, soweit es die beschränkte Zeit zuläßt (§ 29): Homer, Herodot, Demosthenes, Plato, Sophokles werden genannt. Für die Methodik wird ausdrücklich auf das bei Gelegenheit des Lateinischen Gesagte verwiesen.

Das Schema des Lehrplans ist folgendes:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Lateinisch	8	6	5	6	6	6	5	5	47
Griechisch	—	—	5	4	4	4	5	6	28
Muttersprache	4	4	3	3	2	3	3	3	25
Geschichte und Geographie	3	3	3	3	4	3	3	3	25
Mathematik	3	3	3	3	4	3	3	—	22
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Naturgeschichte und Physik	2	2	3	3	2	3	3	3	21
	22	20	24	24	24	24	24	24	186

Das ist die Lehrverfassung, die aus der Bewegung des Jahres 1848 hervorging. Es ist im Ganzen dieselbe Reform, welche die preußischen Schulen ein Menschenalter vorher erfahren hatten; allerdings nicht ohne erhebliche Besonderheiten. Daß sie dem Jahr 1848 und nicht dem Jahr 1810 angehört, ist am meisten in der starken Betonung der Naturwissenschaften erkennbar; aber auch aus der Stellung der alten Sprachen geht es hervor. Sie stehen nicht mehr im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts, sondern bilden einen Lehrgegenstand neben anderen. In den Vorbemerkungen wird ausdrücklich gesagt: der Lehrplan lege den Schwerpunkt nicht in einen einzelnen Unterrichtsgegenstand, sondern in die allseitige Bildung der Seelenkräfte selbst, wozu aller

Unterricht an seinem Teil beitrage. An die Stelle eines solchen idealen Mittelpunkts einen physischen zu substituieren, etwa die klassischen Sprachen, sei gegenwärtig unmöglich. Mathematik und Naturwissenschaften ertrügen nicht mehr, als Nebensachen abgethan zu werden. — Man sieht, es ist das Ideal der „allseitigen Bildung", dem Österreich jetzt unter der Leitung des preußischen Schulmannes nachzujagen begann, während man in Preußen seit 1840 sich lebhaft bemühte, aus der Allseitigkeit wieder herauszukommen.

Auch in Österreich fehlte es nicht an Widerspruch. Abgesehen von den politischen Gründen, welche Klerikale und Nationale zur Gegnerschaft führten, waren es wesentlich dieselben Einwendungen, wie sie gegen JOH. SCHULZES Lehrplan erhoben wurden, und die preußische Verwaltung in den 50er Jahren zu einer Revision des Lehrplans bestimmten. Man fand, erstens, daß die Erfüllung der Anforderungen über die Kräfte der durchschnittlichen Schüler gehe; zweitens, daß bei der starken anderweitigen Inanspruchnahme die Leistungen in den alten Sprachen, besonders auch der lateinischen, unzulänglich blieben: das Untergymnasium bringe es nicht zu genügender Festigkeit in der Grammatik und zu hinlänglicher Vokabelkenntnis, und deshalb könne wieder das Obergymnasium nicht mit dem vom Lehrplan selbst geforderten Erfolg an die Lektüre der Schriftsteller gehen. Studiendirektoren und Universitätsprofessoren begegneten sich in dieser Wahrnehmung.

Nachdem diese Beschwerden schon im Jahre 1855 zu einer geringfügigen Modifikation des Lehrplans geführt hatten, wurde im Jahre 1857 vom Ministerium ein Entwurf zu einer umfassenden Rückbildung des Lehrplans in der Richtung auf die Lateinschule öffentlich zur Diskussion gestellt (Ztschr. für d. österr. Gymn., 1857, S. 794 ff.). Auf Grund der in den amtlichen Gutachten ausgesprochenen Bedenken wurde der Vorschlag proponiert, das Lateinische im Untergymnasium um zwei Stunden in jeder Klasse zu verstärken und dafür die Physik und Naturgeschichte ganz auf das Obergymnasium zu verweisen, hier mit etwas verstärkter Stundenzahl, welche zum Teil auf Kosten des griechischen Unterrichts zu beschaffen wären. Die Redaktion der Zeitschrift sprach sich auf das Entschiedenste gegen diese, die Grundlage des reorganisierten Gymnasialkursus völlig umstürzende Veränderung aus (1858, S. 97—120). Im besonderen verteidigte auch BONITZ die bestehende Einrichtung. Er suchte, wie schon vorher in einer Reihe von Artikeln der Zeitschrift aus dem Jahre 1855, die Ursache des mangelhaften Gelingens, soweit letzteres überhaupt zugegeben werden müsse, nicht in dem Lehrplan, sondern in der Ausführung. Vor allem

fehle es an philologisch gebildeten Lehrern, die Schuld langer Versäumnis, welche erst allmählich getilgt werden könne. Daher starke Fehlgriffe in der Behandlung des lateinischen und griechischen Unterrichts sehr gewöhnlich seien; vor allem schädlich wirke die Neigung, Forderungen in der Lektüre zu stellen, für deren Erfüllung die Schüler nicht vorbereitet seien, was dann zu umfangreichem Gebrauch von Hilfsmitteln führe, die (wie Übersetzungen, Interlinearversionen, häusliche Korrepetitionen) Übung und Fortschritt verhinderten. — Hierauf seien auch die Klagen über Überbürdung, soweit sie überall in Thatsachen begründet seien, wesentlich zurückzuführen. Überfüllung der Klassen und Unverstand der Eltern in der Wahl der Schule thäten dann ein übriges.

Die Verteidigung hatte Erfolg. Die vorgeschlagenen Veränderungen wurden nicht durchgeführt. Es wurde nicht einmal die Kommission zur Prüfung und eventuellen Revision des Lehrplans auf Grund der gemachten Erfahrungen berufen, welche durch die kaiserliche Sanktionsverordnung vom Jahre 1858 in Aussicht genommen war. Universitäten, Schulmänner und politische Presse standen im allgemeinen auf der Seite der Gymnasialzeitschrift. Erst im Jahre 1870 trat unter dem Vorsitz des Ministers Stremayr eine Untersuchungskommission zusammen. Auch hier wurden jene Klagen wieder laut; C. Schmidt, Professor am akademischen Staatsgymnasium zu Wien, äußerte (Verhandlungen der Enquêtekommission, Wien 1870, S. 187): im Untergymnasium gehe es mit dem lateinischen Unterricht leidlich, aber im Obergymnasium sei er wie gelähmt. Bei der Maturitätsprüfung werde von der Prüfungsordnung eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische verlangt, und zwar solle ein wirkliches Deutsch vorgelegt werden, damit die Schüler daran zeigen könnten, daß sie die Verschiedenheit der Darstellungsformen beider Sprachen aufgefaßt hätten. Er kenne keine Anstalt, die diese Aufgabe wirklich zu stellen wage. Man wähle aus Süpfle oder Seyffert ein leichteres Stück, und wenn unter 30 Aspiranten drei oder vier es ohne grobe grammatische Fehler übersetzten, schätze man sich glücklich. — Im Griechischen würden Abiturienten dieselben Aufgaben, die sie in IV gemacht hätten, nicht mehr so gut machen. — Es wurde dieser Ausführung von keiner Seite widersprochen; dagegen von anderer Seite hinzugefügt: in den naturwissenschaftlichen Fächern gehe es nicht besser (S. 199). Dennoch sprach sich die Kommission in ihrer Gesamtheit gegen jede tiefer einschneidende Veränderung aus; im besonderen wurde Verstärkung des altsprachlichen Unterrichts auf Kosten des naturwissenschaftlichen abgelehnt.

Man kann sich, wenn man die Verhandlungen liest, kaum der Ansicht erwehren, daß die Ursache, die zum Festhalten an dem Bestehenden bestimmte, nicht so sehr die Überzeugung von seiner Vortrefflichkeit war, als das vollständige Auseinandergehen der Ansichten über die Richtung, in der das Bessere zu suchen sei, vielleicht auch die Furcht, daß jedes Abweichen vom Bestehenden gemeinsamen Gegnern zu gute kommen möge. Denn das wird nicht zweifelhaft sein: hatten irgendwo die Klagen über Überbürdung Grund, so mußte es in den österreichischen Gymnasien nach der neuen Lehrverfassung der Fall sein; mit Schwierigkeiten aller Art, namentlich auch den aus der Vielsprachigkeit des Landes fließenden, kämpfend, sollten sie in kürzerem Kursus, als die preußischen, mehr in Mathematik und Naturwissenschaft und im Grunde nicht weniger in den alten Sprachen leisten.[1]

[1] Eine nicht in der Form, aber in der Sache sehr harte Kritik des österreichischen Gymnasiums in der Gestalt, die es durch den Organisationsentwurf von 1849 erhalten hat, giebt SCHALLER in einem Programm des siebenbürgisch-sächsischen Gymnasiums zu Mediasch (1876). Er zeigt an der Hand der Thatsachen, daß die Forderungen überall über das Wirkliche und Mögliche weit hinausgehen. Besonders gilt das von den alten Sprachen. Im Lateinischen bleibt die Lektüre im Obergymnasium sehr weit hinter den gesetzlichen Forderungen zurück. So lautet die Bestimmung für Kl. V (unsere O III): „Livius, das erste Buch, wichtige Partien aus den Kämpfen der Patrizier und Plebejer, der Kampf Roms gegen Hannibal müssen notwendig gelesen werden.“ „Ein Blick in die Programme zeigt, daß die Zahl der wirklich gelesenen Kapitel zwischen 15 und 63 schwankt, wohl kaum der sechste Teil des vom Gesetz geforderten.“ Ähnlich steht es in den folgenden Klassen. Die Ursache des Zurückbleibens ist „der Mangel an grammatischer Fertigkeit und an *copia verborum*“; die aufgegebene Präparation gelingt dem Schüler nicht, „daher muß ein großer Teil der für die Lektüre bestimmten Zeit auf die Grammatik gewendet werden. Größer wird das Übel dadurch, daß die Präparation für den gewissenhaften Schüler mit zu großer Anstrengung und zu viel Zeitaufwand verbunden ist, der Mangel an Wortkenntnis fort und fort das Lexikon notwendig macht, was nebst den für ihn unlöslichen Schwierigkeiten ihm die Sache verleidet oder zur Benutzung von unerlaubten Hilfsmitteln treibt. Bei so bewandten Umständen kann aber auch von einer geregelten Privatlektüre keine Rede sein. Wo sollte der bessere Schüler, von dem schwächeren gar nicht zu reden, Zeit und Lust dazu hernehmen?“ Ganz ebenso steht es auch mit dem Griechischen. Demnach ist eine beträchtliche Steigerung der Stundenzahl für die alten Sprachen und zugleich eine Beschränkung in den Schriftstellern notwendig. „Denn es ist eine für den Examinanden peinliche Situation, durch Tacitus und Horaz, durch Plato und Sophokles aufs Geratewohl sich durchbeißen zu müssen oder vom Lehrer oder Prüfungskommissar sich die Stelle vorkonstruieren und vorübersetzen zu lassen, so daß schließlich nur die gerechte Anerkennung der Unbilligkeit des vom Gesetz geforderten ein günstiges Urteil zu fällen vermag Nicht minder peinlich ist diese Stituation auch für den Prüfenden.“

Das Jahr 1848 brachte auch in die bayerischen Verhältnisse eine Wendung. König Maximilian II. trat an die Stelle seines Vaters, mit ähnlichen Hoffnungen, wie dieser einst, begrüßt. Wie Ludwig, so hatte Max als Kronprinz sich einen Schüler Thierschs genannt, in Hohenschwangau wurden Pindar und Thucydides gelesen (Leben Thierschs II, 507). Seit 1849 fanden Verhandlungen über die Revision des Lehrplans der Gymnasien und Lateinschulen statt. Sie kamen mit dem Erlaß der Schulordnung vom Jahre 1854 zum Abschluß (abgedruckt in der Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 1854, 420—440). L. Spengel war an ihrer Abfassung in hervorragender Weise beteiligt. Im ganzen bleibt sie den von Thiersch gewiesenen Wegen treu. Gegenüber den Reaktionsbestrebungen der letzten Zeit betont sie sehr entschieden die humanistische Tendenz des klassischen Unterrichts: es ist der ausdrückliche Wille S. M. des Königs, sagt in dem eigentümlich bayerischen Kurialstiel die Einführungsverordnung, „daß Ernst und Gründlichkeit des Studiums unbedingt gesichert, und bei der Jugend Freude und Begeisterung für geistige und wissenschaftliche Beschäftigung und Bestrebung rege gemacht, leerer Mechanismus und Formalismus und vornehmlich alles geistlose Memorieren, wodurch die geistigen Kräfte des Jünglings abgestumpft werden, mit aller Strenge fern gehalten, daß namentlich bei Erklärung der alten Klassiker von der formelllinguistischen Behandlungsweise abgegangen und eine mehr den sachlichen Inhalt und Geist der Autoren ins Auge fassende Erklärung zur Anwendung gebracht werde“. Als das Ziel des Unterrichts bezeichnet die Ordnung eine höhere allgemeine Bildung auf Grundlage der tieferen Erkenntnis des Christentums und des Studiums der Sprachen und der Litteratur des klassischen Altertums. Das letztere bildet thatsächlich die Substanz des Unterrichts; es behält erheblich mehr als die Hälfte aller Stunden. Die Naturwissenschaften sind nur mit zwei Stunden Physik in den beiden letzten Jahren vertreten, Französisch mit zwei Stunden in den vier Gymnasialjahren, Deutsch, Geschichte und Geographie, sowie Religion mit zwei, Mathematik und Rechnen mit drei Stunden durch alle acht Klassen, wogegen Latein, abnehmend von unten bis oben, zehn bis sechs, Griechisch in den sechs oberen Klassen fünf bis sechs Stunden hat. Auch bleiben die Leistungen der Schüler in den alten Sprachen das Maß des „Fortgangs“, welcher, alter Sitte gemäß, aus der Zahl der vermiedenen Fehler in Skriptionen ermittelt wird: bei der Lokation und der Abgangsprüfung zählen Latein vierfach, Griechisch und Deutsch dreifach, Mathematik und Geschichte zweifach. Alle Klassenlehrer sind Philologen, sie erteilen den ganzen Unterricht, außer Mathematik und Religion, welche von Fachlehrern

gegeben werden. Für die klassische Lektüre wird nochmals eingeschärft, daß es dabei nicht darum sich handle, Grammatiker, Kritiker und Archäologen zu bilden, sondern den Sinn für das Gute und Schöne zu entwickeln. Der lateinische Aufsatz wird überhaupt nicht erwähnt, er kommt auch in der Abgangsprüfung nicht vor, sondern nur eine Übersetzung ins Lateinische und Griechische.

Auch in Württemberg drang die neue Zeit durch. In den fünfziger Jahren wurde das philologische Studium, welches bis dahin im Stift mit dem theologischen als Anhang vereinigt geblieben war, durch eine Reihe von Verordnungen als ein selbständiges Berufsstudium konstituiert. In dem Sinne der Loslösung des Lehramts vom Kirchenamt wirkte zugleich die Hebung des 1838 errichteten philologischen Seminars und die Beiziehung von Universitätsprofessoren zu den Lehramtsprüfungen, welche bisher von den Professoren des Stuttgarter Gymnasiums waren abgehalten worden; ein Prüfungsreglement wurde 1865 gegeben. Ein Lehrplan wurde, nach Beratung durch eine Kommission, 1852 vom Oberstudienrat redigiert, jedoch nicht als allgemein verpflichtender publiziert; doch haben die einzelnen Schulen sich allmählich nach ihm gestaltet. Die alten Übungen der Klosterschule, lateinische Verse, Lateinreden, Logik und Rhetorik im lateinischen Vortrag, verschwanden auch in Württemberg; ebenso die Übungen im Griechischschreiben auf der Oberstufe, an deren Stelle Übersetzung griechischer Diktate ins Deutsche trat. Neben den alten Sprachen fanden Deutsch mit zwei, Französisch mit zwei bis vier, Geschichte und Geographie mit drei bis vier, Religion mit zwei, Mathematik mit zwei bis vier, Naturwissenschaften mit zwei wöchentlichen Stunden Raum (Hirzel in Schmids Encyklopädie X, 541 ff.).

Viertes Kapitel.

Das preußische Gymnasialwesen im Zeitalter der Reaktion. Ludwig Wiese. (1850—1866.)

Mit der politischen Reaktion, die in Preußen der Revolution folgte, trat eine entsprechende Reaktion gegen die Bestrebungen des Jahres 1848 auch auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichtswesens ein. Auf das Ministerium v. Ladenberg, welches von dem vormärzlichen Ministerium durch die beiden kurz dauernden Amtsführungen v. Schwerins und Rodbertus' getrennt war, folgte Ende 1850 das Ministerium

v. RAUMER.[1] Im ganzen ist die Politik RAUMERS eine Fortführung der Politik EICHHORNS, nur daß diese das Jahr 1848 vor sich hatte, während jene es hinter sich hat. „Für EICHHORN handelte es sich darum, die Kräfte, die er in den Kampf führen wollte, erst zu wecken und zu organisieren; RAUMER fand nach niedergeworfener Revolution eine für den alten Glauben und das alte Recht kräftig eintretende Partei vor. EICHHORN, obwohl in scharfem Gegensatz gegen den Rationalismus und Pantheismus der Zeit, wollte doch nicht als Mann des kirchlichen Dogmas gelten; sein Standpunkt war der der gläubigen Theologie. RAUMER kannte keinen höheren Ruhm als den, ein treuer Sohn der Kirche zu sein“ (S. 14). Man kann auch sagen: EICHHORN wollte oder sollte mit geistigen Mitteln dem verderbten Zeitgeist steuern, RAUMER mit politischen. Die Zeit der Realpolitik beginnt, die Politik der Sentimentalität ist am Ende; ging diese darauf aus, auf die Gesinnung zu wirken, so setzte jene sich in erster Linie zur Aufgabe, die Ordnung zu befestigen. Was ein alter Rektor von Lüneburg vor 300 Jahren als der Weisheit letzten Schluß ausgesprochen hatte, das könnte man als Überschrift über das Kirchen- und Schulregiment des Ministeriums RAUMER schreiben: *grammatica in scholis facit miracula, catechismus in ecclesia.*

Am ungehemmtesten schaltete das neue Schulregiment auf dem Gebiet der Volksschule; in den drei vielgenannten Regulativen vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 (v. RÖNNE, I, Anhang), deren Verfasser FERDINAND STIEHL war, kommt seine Tendenz am reinsten zum Ausdruck. Den darin ausgesprochenen allgemeinen pädagogischen Grundsätzen wird jede Pädagogik und am meisten die bekämpfte PESTALOZZIsche Richtung Beifall schenken können. Man muß sich aber dadurch über die wirkliche Meinung der einzelnen Bestimmungen nicht täuschen lassen: sie sind vom Mißtrauen gegen die Seminare, ihre Lehrer und Zöglinge, eingegeben; ihre Absicht ist, der Entwickelung individuellen geistigen Lebens, oder, wie man damals zu sagen liebte, dem subjektiven Meinen vorzubeugen. Man halte folgende Bestimmungen über den Seminarunterricht gegen einander: für den Rechenunterricht wird kein Lehrbuch vorgeschrieben: „es kann bei der Auswahl eines solchen den Wünschen des Lehrers und den lokalen Verhältnissen ein größerer Spielraum gestattet werden, als bei anderen, sittlichen Inhalt

[1] Eine apologetisch-panegyrische Darstellung seiner Verwaltung giebt ein (anonym erschienenes) Schriftchen von BINDEWALD, einem der Räte: Der Staatsminister v. Raumer und seine Verwaltung (1860). Vgl. auch die ähnliche Charakteristik RAUMERS und seiner Amtsführung bei WIESE, Lebenserinnerungen I, 189 ff.

habenden Disziplinen zulässig ist". Dagegen wird für den Religionsunterricht ein bestimmtes Lehrbuch vorgeschrieben, „welches dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen notwendig ist. Aufgabe des Lehrers (man merke wohl, des Seminarlehrers) ist es, den Inhalt dieses Leitfadens zu erläutern, zum vollen Verständnis der Zöglinge zu bringen und zu ihrem freien geistigen Eigentum zu machen, ohne daß es weiterer materieller Zuthaten von seiner Seite bedürfte". Ich weiß nicht, ob man einem Lehrer den Vorwurf des Mißverständnisses gemacht oder zu machen das Recht gehabt hätte, der dieser Vorschrift durch Auswendiglernenlassen des vorgeschriebenen Lehrbuchs am besten nachzukommen überzeugt gewesen wäre.

So suchte das Ministerium die Volksschule, „das verhätschelte Kind des von der Kirche emanzipierten Zeitgeistes" zurechtzubringen und „dem volksverderbenden Treiben eines räsonnierenden, kosmopolitischen Schulmeistertums" Einhalt zu thun (Bindewald, 91, 99). Wenn man dem Verfasser glauben will, so ist ihm dies auch vollkommen gelungen: der Jugendunterricht sei durch Raumer wieder auf christlich-nationale Grundlage gestellt; die Volksschule bilde wieder die Jugend zur Treue gegen ihren himmlischen und irdischen König. Fürwahr, ein großer Glaube an Verordnungen!

Zurückhaltender verfuhr das Ministerium gegen die Gymnasien und Universitäten; die Erfahrungen der vormärzlichen Regierung, welche die Umkehr bei den Universitäten hatte beginnen lassen wollen, waren noch in zu frischer Erinnerung. Niemals, sagt Bindewald, sei der Stimme der Fakultäten bei Besetzung von Lehrstühlen so viel eingeräumt worden, nie sei der Minister darüber in Zweifel gewesen, daß hier wissenschaftliche Tüchtigkeit das Entscheidende sei (S. 73ff.).[1] Mehr sei dagegen bei den Gymnasiallehrern und vor allem bei den Direktoren auf christliche Erkenntnis und Überzeugung gesehen worden, doch habe auch hier gründliches Wissen und bewährtes Lehrgeschick an erster Stelle gestanden. „Nur wo dies mit guter Gesinnung vereinigt

[1] Auf den Universitäten wurde diese Ansicht freilich durchaus nicht allgemein geteilt. K. J. Nitzsch, der Berliner Theolog, regte die Berufung des aus Kiel vertriebenen Philosophen Chalybäus nach Preußen an; vergeblich: „in solchen Fragen besitzt fast allein Hengstenberg das Ohr des Ministers". Wenn es schon bei der Berufung von Philosophen so war, wie viel mehr bei Theologen. Und das andere Ohr des Ministers werden die Stahl und Gerlach besessen haben. Harte Urteile über den vollständigen Mangel an Interesse für wissenschaftliche Dinge, der um diese Zeit im preußischen Kultusministerium geherrscht habe, findet man in den Briefen A. v. Humboldts an Bunsen (Leipzig 1869).

war, konnte RAUMER Vertrauen fassen, wer bloß letztere produzierte, war nicht sein Mann" (S. 83). Eine große Anzahl älterer Direktoren wurde pensioniert und durch neue Kräfte ersetzt, in acht Jahren wurden 72 Direktorstellen, mehr als die Hälfte aller vorhandenen, neu besetzt. Die Revisionen waren in dieser Hinsicht von Wichtigkeit; sie gaben den Ministerialräten Gelegenheit, diejenigen Persönlichkeiten kennen zu lernen, welche für die Direktor- und Schulratstellen in Aussicht zu nehmen seien (82).

Von JOH. SCHULZE wird berichtet, daß es seine Gewohnheit gewesen sei, bei Vorschlägen für die Besetzung von Direktorstellen sogleich zu fragen: was hat der Mann geschrieben? Es wird hierdurch die Vorstellung begünstigt worden sein, als sei die Fähigkeit zu wissenschaftlicher, besonders philologischer Forschung ein entscheidendes Merkmal für die Geschicktheit eines Mannes zum Amt der Schulleitung; und man wird annehmen dürfen, daß diese Vorstellung dahin wirkte, allen denen, die nach den höheren Stellen im Schuldienst strebten, die Richtung auf wissenschaftlich-litterarische Produktion zu geben. Solcher Einseitigkeit gegenüber war die Betonung der pädagogischen Begabung gewiß nicht ungerechtfertigt: die Regierung und Leitung einer großen Schule und eines zahlreichen Lehrerkollegiums erfordert sicherlich noch andere Eigenschaften, als sie für gelehrte philologische Untersuchungen notwendig sind. Andererseits trat damit eine neue Gefahr hervor, die Gefahr der parteipolitischen Abschätzung der Personen nach der „Gesinnung", nach der korrekten politischen und kirchlichen Haltung; und es wird ziemlich allgemein behauptet und geglaubt, daß das Reaktionsregiment dieser Gefahr nicht entgangen sei, auch nicht ihr zu entgehen gesucht habe. Man wird aber sagen müssen: korrekte Ansichten sind noch viel weniger als wissenschaftliche Leistungen ein geeigneter Maßstab bei der Auswahl von Direktoren und Schulräten. Vor allem macht sich hier ein Übelstand geltend: sie können imitiert und simuliert werden. Und darum wird der andere Maßstab doch noch besser sein: wissenschaftliche Leistungen können wenigstens nicht simuliert werden. Dazu haben sie noch einen Vorteil, sie sichern Achtung vor der geistigen Kraft. Ja man wird am Ende doch sagen müssen: ohne das Ansehen, das gründliche, durch litterarische Proben auf irgend einem Gebiet bewährte gelehrte Bildung giebt, wird dem Direktor einer Gelehrtenschule in den Augen des Lehrerkollegiums und auch der Schüler leicht etwas zu fehlen scheinen.

Für die Leitung des Gymnasialwesens berief RAUMER den Professor am Joachimsthalschen Gymnasium LUDWIG WIESE ins Ministerium. Nachdem dieser zuerst im Auftrag des Ministers die Gymnasien

mehrerer Provinzen revidiert hatte, wurde er im Juli 1852 an Kortüms Stelle zum vortragenden Rat und Referenten für das Gymnasialwesen ernannt, welche Stellung er bis 1875 inne gehabt hat. Als der Sohn eines Waffenschmieds zu Herford 1806 geboren, von einer rüstigen und frommen Mutter erzogen, hatte er seine gelehrte Schulbildung auf dem Friedrich-Wilhelmsgymnasium in Berlin unter Spilleke erhalten und an derselben Anstalt, nach Vollendung seiner theologischen und philologischen Studien an der Berliner Universität, seine Schule als Lehrer gemacht. Er war dann Prorektor in Klausthal und Prenzlau und zuletzt am Joachimsthal gewesen, wo er neben Meineke thätig war und besonders auch in der Leitung des Alumnats als Erzieher und Regierer sich bewährt hatte. Auf vielfachen Reisen hatte er sich eine ausgebreitete Kenntnis von dem Schulwesen Deutschlands und auch Englands erworben. Reiche Bildung, heller Blick und scharfe Beobachtungsgabe zeichnen Wiese als Beamten und als Schriftsteller aus. Eine seltene Rüstigkeit ist ihm bis ins höchste Alter treu geblieben.[1]

Als das Ideal, das ihm von Jugend auf vorgeschwebt habe, bezeichnet er selbst: „ein Ganzes zu sein, zu einer Einheit geistigen Lebens zu gelangen. Darum erschien mir auch für meinen Beruf der reformatorische Gedanke wahrer Geistesbildung als die einfache und höchste Norm: die Verbindung der Wissenschaft mit dem christlichen Glaubensleben. In ihr hat das deutsche Gymnasium seinen Ursprung gehabt. In der Rückkehr dazu sah ich das Heil der Jugend und unseres Volkes. Eine nicht in der Tiefe wurzelnde, reine Humanitätsbildung hielt ich für wertlos und ohnmächtig“ (Lebenserinnerungen I, S. 162).

In dem Augenblick, wo Wiese in das Ministerium trat, lag der Ton in diesem Programm zunächst auf der Anerkennung der Unentbehrlichkeit der wissenschaftlichen, besonders der klassischen Bildung. Man kann sagen: sein Eintritt bedeutete vor allem, daß die Regierung mit den Philologen Frieden haben wolle. Die aufreizende Polemik, die Eilers und seine Freunde gegen das humanistische Heidentum der Philologen geführt hatten, hörte auf. Freilich, auch die Wortführer dieser Philologie waren seit dem Jahre 1848 friedfertiger geworden. Schon vor dem Eintritt in die Regierung hatte Wiese in diesem Punkt öffentlich Stellung genommen; die lebhaft geführten Unterhandlungen über die Errichtung „christlicher“ Gymnasien hatte ihm hierzu Gelegenheit gegeben. Es war nämlich durch die Besorgnis, daß in dem

[1] In seinen Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen (2 Bde., 1886) hat Wiese selbst ein Bild, vorzugsweise seiner Amtsthätigkeit, gegeben. Das Buch ist voll feiner und lehrreicher Beobachtungen und Betrachtungen.

seit 1848 des christlichen Charakters formell entkleideten Staate die Gymnasien auch den letzten Rest des Christlichen fallen lassen würden, in den Kreisen, aus denen jene Angriffe gegen die Philologen hervorgegangen waren, das Bestreben hervorgerufen worden, aus privaten Mitteln freie Gelehrtenschulen mit ausgesprochen kirchlichem Charakter zu begründen. Eine derartige Anstalt kam in der That zustande, sie wurde im Juni 1851 zu Gütersloh unter der Leitung des uns schon bekannten (S. 460) Th. Rumpel eröffnet. Der König interessierte sich persönlich für die Unternehmung; er sprach bei einem Besuch der Anstalt kurz nach der Eröffnung seine Billigung auf das unverhohlenste aus: „Es liegt in Ihrem Unternehmen eine schwere Anklage gegen die anderen Lehranstalten, aber sie ist gerecht und wohl begründet und man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar. Man darf dies gerade in unserer Zeit aus falscher Weichlichkeit nicht verschweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit ganzem Herzen; es muß durchaus unterstützt werden“ (Schmids Encyklopädie VI, 378).

Nicht ganz ebenso urteilte Wiese über die Sache. Er hatte kurz vor der Eröffnung in einem Artikel der „Deutschen Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben“ (2. Jahrg., S. 146—159, März 1851) über die Stiftung „christlicher Gymnasien“ sich ausgesprochen. Wenn er auch dem erstrebten Ziel nicht abgeneigt ist, auch die Errichtung solcher Anstalten nicht geradezu verwirft, so ist der Ton des Artikels doch nicht der des ermunternden Zurufs, sondern der besorgten Warnung. In dem Prädikat „christlich“ findet er eine „anmaßliche Verurteilung der älteren Gymnasien“, die auch christlich seien und blieben. Er warnt vor einer puritanischen Zucht; er warnt auch vor einer falschen Stellung zur Wissenschaft und zum Altertum durch eine einseitig „christliche“ Behandlung. Die Zeiten seien vorüber, wo eine Versenkung in die Ideale der Heidenwelt der Jugend in der That gefährlich geworden sei. In unserer verwirrten und verwirrenden Zeit sei es der Jugend die größte Wohlthat, in der Betrachtung einer in sich befriedigten Zeit und der fest begrenzten, gehaltreichen Einfachheit erzogen zu werden, die für alle Lebenserscheinungen des Altertums charakteristisch sei; und gegen den auch bei der Jugend immer weiter wuchernden Anspruch auf Berechtigung des subjektiven Dafürhaltens gebe es kaum ein wirksameres Korrektiv, als die Gewöhnung an den Respekt, den die Alten in ihren Schriften überall vor den Dingen selbst in freiwilliger Unterordnung an den Tag legten. Er verwirft ausdrücklich christianisierende, erbauliche Interpretation der Schriftsteller; er beruft sich auf England, wo klassische Studien und christlicher Glaube

in den öffentlichen Schulen sich durchaus als verträglich miteinander erwiesen.[1]

Im Herbst des Jahres 1851 brachte WIESE dieselbe Angelegenheit auf der Philologenversammlung zu Erlangen zur Sprache. Die dort geführten Verhandlungen, an denen von Süddeutschen NÄGELSBACH, ROTH, DÖDERLEIN, K. v. RAUMER, BÄUMLEIN, von Norddeutschen außer WIESE, ECKSTEIN und GEFFERS sich besonders beteiligten, sind für die Zeit höchst charakteristisch (Referat von ECKSTEIN in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen VI, 327—340). WIESE führte die Verhandlung herbei: es komme darauf an, gegenüber der Gütersloher Separation, dafür Zeugnis abzulegen, „daß die alten Gymnasien sich das Prädikat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten noch wollten“. Die Versammlung sprach sich einmütig zustimmend aus. In der nächsten Sitzung wurden folgende, vom Vorsitzenden (BÄUMLEIN) formulierte Thesen über das Verhältnis des Christentums zum Altertum vorgelegt:

1) „Das Verhältnis der klassischen Litteratur zum Christentum, an und für sich genommen, muß nicht als ein feindliches betrachtet werden, richtiger wird die erstere in ihrem religiösen Gehalt als Vorstufe des Christentums betrachtet, in welcher wir selbst bei ihren Verirrungen ein Suchen und Ahnen der Wahrheit anzuerkennen haben; in ihrem übrigen Gehalt als die schöne Entfaltung einer wesentlichen Seite der Humanität, die sich harmonisch mit christlichem Glauben verbinden kann.

2) Bei dieser Auffassung ist in dem Lehrer kein Streit zwischen klassischen Studien und Christentum.

a) Der lebendige christliche Glaube schließt die Liebe zu der Humanität nicht aus, die in der klassischen Litteratur sich offenbart, er schließt nicht aus, auch in der klassischen Litteratur Ahnungen, Strahlen göttlicher Weisheit freudig anzuerkennen;

aber unmöglich ist bei ihr eine gegen das Christentum feindlich gerichtete Liebe des griechischen und römischen Wesens und Glaubens, unmöglich andererseits eine hochmütige Verachtung heidnischen Glaubens.

Wir müssen noch einen Schritt weiter gehen:

b) Da uns die Kirche die Segnungen des Christentums vermittelt, so schließt die Liebe zum Christentum auch die Liebe zur Kirche in

[1] Man sehe auch einen Artikel in der Zeitschr. f. Gymn.-Wesen (III, 16), Das Gymnasium und die zukünftigen Theologen. Es ist die Erwiderung auf einen Artikel im Janus, der im EILERSschen Stil über das Heidentum der Philologen geklagt und die Begründung besonderer Anstalten für künftige Theologen gefordert hatte. WIESE verwirft die Separation als „unpraktisch, unprotestantisch und unchristlich“.

sich, der wir das Christentum verdanken; der Lehrer kann die Kirche nicht ignorieren, er kann sich nicht von ihr eigenmächtig lösen, ohne besorgen zu müssen, daß das Band mit dem Christentum selbst gelöst werde.

3) In der gelehrten Schule soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts sein, er soll die Norm sein, an welcher das Andere, seine Bedeutung für das innerste Leben, gemessen wird; aber die übrigen Lehrgegenstände, und so auch der klassische Unterricht, sollen in ihrem eigentümlichen Wesen erhalten und behandelt, nicht vom Religionsunterricht verdrängt und absorbiert werden. Ebensowenig erscheint eine Vermehrung des Religionsunterrichts mit Beschränkung des klassischen Unterrichts im Interesse der christlichen Religion notwendig; sie würde auch zur Befestigung des christlichen Glaubens nicht förderlich sein, wenn es der Schule an ihrer bewegenden Kraft, dem christlichen Sinne, fehlte."

Die Thesen wurden verlesen. Zu 1) wurden ein paar Bemerkungen gemacht. Bei 2) und 3) wußte niemand etwas dazu- noch abzuthun, so vortrefflich sei alles gesagt. Der Vorsitzende schloß die Diskussion mit freudigem Dank: dieser allgemeine Einklang werde allen gewiß eine teure, werte Erinnerung bleiben.

Die Verhandlung wendete sich dann der Frage zu: wie Lehrer zu gewinnen seien, die in diesem Sinne wirkten. Die Vereinigung theologischer Studien mit philologischen wurde für den geeigneten Weg angesehen und allgemein als wünschenswert erklärt. Doch gelangte die These (Wiese, Roth, Nägelsbach): daß Kandidaten des höheren Lehramts, welche den Anspruch machten, Klassenlehrer zu werden, sich über die Benutzung exegetischer und dogmatischer Vorlesungen auszuweisen gehalten sein sollten, wegen formeller Bedenken nicht zur Annahme.

Ich habe die Formeln vollständig mitgeteilt, weil sie der eigenste Ausdruck des Geistes sind, der während des folgenden Zeitalters in den maßgebenden Kreisen der Gymnasialwelt herrschte; eine große Anzahl von Schriftstellern über Gymnasialangelegenheiten hat darin ihr *credo* gefunden. Statt Namen zu nennen, kann ich auf das Verzeichnis der Mitarbeiter der Schmidschen Encyklopädie (im Bd. XI) verweisen; sie gehören mit wenigen Ausnahmen dieser konziliatorischen Richtung an, die einen das Humanistische, die anderen das Christliche stärker betonend, aber alle überzeugt, daß diese beiden Elemente verträglich oder als Ergänzungen zusammengehörig seien.

Es liegt gar keine Ursache vor, daran zu zweifeln, daß jene Formeln die wirkliche Überzeugung dieser Männer ausdrücken. Der

würdige Nägelsbach hat noch auf seinem Totenbett sich dazu bekannt:[1] „Notwendigkeit der klassischen Bildung, sonst bricht die Barbarei mit Macht über uns herein, aber auch Unentbehrlichkeit einer gründlichen Kenntnis des Evangeliums, sonst bleibt das klassische Altertum nicht nur unverstanden, sondern es bringt uns ein unheilvolles Heidentum.“ Wohl aber kann man daran zweifeln, ob in jenen Formeln das Wesensverhältnis des Christentums und des Hellenismus zutreffend ausgedrückt ist. Mir scheint, daß darin die Neigung zum Frieden doch allzu sehr über den tiefen Gegensatz hinwegzusehen geraten hat. Daß Christentum und Griechentum nicht im Verhältnis der gegenseitigen Ergänzung, sondern des tiefsten Gegensatzes ständen, war die Überzeugung des Christentums bei seinem Eintritt in die heidnisch-hellenistische Welt. So hatte auch das Mittelalter das Verhältnis gesehen. Und Luther weicht davon nicht ab. Auch die Renaissance sah die Sache so, freilich nun mit ihrer Neigung für die andere Seite sich entscheidend. Und darin folgte ihr der Neuhumanismus: er fand das Altertum größer, freier, menschlicher als das kirchliche Christentum. Hingegen, daß Griechentum und Christentum als zwei sich ergänzende Seiten der einen menschlichen Bildung anzusehen seien, das ist eine Auffassung, die erst seit den 40er Jahren dieses Jahrhunderts aufkommt und die meines Erachtens mehr die persönliche und politische Lage ihrer Vertreter, als die geschichtliche Wahrheit zum Ausdruck bringt. Daß man zugleich ein guter Theolog und ein guter Philolog sein kann, daran ist kein Zweifel; auch daran nicht, daß man griechische Bildung und Tugend schätzen und lieben und zugleich für das Leben der christlichen Heiligen Verständnis und Ehrfurcht haben kann. Auch das wird zuzugeben sein, daß sich gewisse Elemente des Griechentums und Christentums in einer Weltanschauung vereinigen lassen, und gewiß ist, daß das Christentum auf die Lebensauffassung auch solcher Persönlichkeiten, welche im ganzen der griechischen oder natürlichen Würdigung der menschlichen Dinge folgen, einen nicht unbedeutenden Einfluß auszuüben vermag. Aber das scheint nicht möglich, daß die innerste Tendenz des Christentums mit der innersten Tendenz des Griechentums sich „harmonisch verbinde“. Das Evangelium weiß von solcher Harmonie nichts; es setzt Fleisch und Geist einander entgegen und stellt dem, der auf den Geist säet, das ewige Leben, dem, der auf das Fleisch säet, dagegen das Verderben in Aussicht; daß man beides neben einander thun

[1] Thomasius in der Grabrede, Jahrbücher für Phil. und Päd. (1859), Bd. LXXX, 421.

könne, daß man etwa gymnastische und musische Künste im Sinne der griechischen Erziehung für diese Welt und zugleich Übungen der Buße und Abkehr von dieser Welt in dem Sinne der Erlösungsreligion treiben könne, davon wissen Evangelisten und Apostel schlechterdings nichts. — Übrigens dürfte doch auch die Vereinigung einer wissenschaftlichen Philologie mit der kirchlichen Inspirationslehre und der alle Kritik ausschließenden Unterwerfung unter den Buchstaben des A. und. N. T., welche Unterwerfung als ein Stück und vielleicht als das Hauptstück des Christenglaubens zu fordern die Reaktionstheologie der 50er Jahre starke Neigung hatte, sehr erheblichen subjektiven und objektiven Schwierigkeiten begegnen.

Ich kann mich der Ansicht nicht erwehren, daß die Neigung, den Gegensatz zwischen dem Altertum und dem Christentum, zwischen klassischer Philologie und rechtgläubiger Theologie möglichst klein erscheinen zu lassen, nicht ohne erkennbaren Zusammenhang mit der politischen Zeitlage war. Es mußte in der damaligen kritischen Situation allerdings ratsam erscheinen, den Kleinkrieg zwischen Philologie und Theologie, der unter dem Ministerium Eichhorn entbrannt war, einzustellen. Die Theologen hatten Grund dazu: da keine Aussicht war, die Gymnasien wieder unmittelbar unter die kirchliche Leitung zurückzubringen, so war das Schulregiment der klassischen Philologie doch am Ende das am wenigsten bedenkliche. Daß der Sturz des philologischen Regiments nicht eine befreundetere Macht an die Stelle bringen werde, hatte das Jahr 1848 gezeigt. Aber auch den Philologen hatte das Revolutionsjahr zu denken gegeben; sie hatten Gelegenheit gehabt zu sehen, wie unsicher ihre eigene Stellung war; sie hatten Ursache, die Verbindung mit der Autorität nicht von der Hand zu weisen.

Ich meine nicht, daß bewußte Erwägungen dieser Art zur Bildung jener Konkordienformel, oder daß heuchlerische Anbequemung zu ihrer Annahme geführt hätte: ohne Zweifel entsprach sie durchaus der persönlichen Empfindung dieser Männer, wie sie denn auch aus ihrer ganzen Bildung entsprang. Aber doch entsprach sie auch der politischen Lage. Die Vertreter der klassischen Studien kehrten gern hervor, daß es für das kirchliche Christentum viel gefährlichere Feinde gäbe, als die Alten. So auf dem Kirchentag zu Elberfeld im September 1851, wo auch über die Gründung christlicher Gymnasien verhandelt wurde. Gegen Rumpel von Gütersloh als Korreferenten verteidigte Schulrat Landfermann aus Koblenz die Gymnasien und die klassischen Studien: Christentum und wissenschaftliche, besonders klassische Studien stünden an sich nicht im Gegensatz; im Gegenteil, je tiefer die klassischen

Studien getrieben werden, „desto mehr tritt neben ihrem sonstigen Bildungswert auch das ins Licht, daß die Klassiker in einem harmloseren Verhältnis zu christlicher Bildung stehen, als unzählige andere Erzeugnisse moderner Litteratur, zu denen man statt ihrer greifen möchte für die Jugend, ja daß sie ein bedeutendes propädeutisches Moment gerade für christliche Bildung in sich tragen. Welchen ärgeren Feind hat die christliche Bildung, als die ausschließliche Richtung der Geister auf das Handgreifliche, auf den Bedarf des sinnlichen Lebens, als den Utilitarismus, der vom Materialismus ausgeht und im Materialismus endet?"[1] Also, gegenüber dem Feinde, der in den eben vergangenen Jahren das Haupt erhoben hatte, sind die klassische Philologie und die kirchliche Theologie Bundesgenossen. In ähnlichem Sinn hat sich R. G. Heiland, zuletzt Schulrat in der Provinz Sachsen, wiederholt geäußert; man sehe den Artikel Gymnasium in Schmids Encyklopädie oder einen Vortrag über die höheren Schulen in ihrer Bedeutung für die Nation (mitgeteilt in der Biographie Heilands von Herbst, welche Schrift überhaupt für die Anschauungsweise dieser Richtung viel Charakteristisches enthält). Von theologischer Seite ist dieselbe Ansicht in sehr bezeichnender Weise in Pastor Jessens schleswig-holsteinischer Schulgeschichte (1860) zum Ausdruck gekommen. Am Schluß des Buches wird die Zukunft der Gelehrtenschule erwogen und gesagt: sie könne nur eine „konservative" sein. Die Aufgabe des Gymnasiums sei, gegen die Anforderungen des materialistischen Zeitgeistes die ihm geliehenen Güter treu zu bewahren, vor allem auch „der Kirche zu dienen"; die klassische Philologie werde für immer ihre Grundlage bleiben. „Es ist grundfalsch, sich das Christentum im prinzipiellen Haß gegen das klassische Altertum zu denken. Allerdings stehen die Klassiker auf dem Boden des Heidentums, wenn auch dem spezifisch Heidnischen fern; allein ihr innerer Blick, ihr Sehnen und Denken ist doch unbewußt dem Christentum zugewandt, während gerade viele der gepriesensten deutschen Klassiker, die uns zu ihrem Ersatz für die studierende Jugend vorgeschlagen werden, aus ihrer Abneigung gegen das Evangelium gar kein Hehl machen. Es liegt für den Christen und den Freund des klassischen Altertums etwas ungemein Herzerhebendes in der Wahrnehmung, daß fast tausend Jahre hindurch, von Homer bis Seneca, jeder spätere Klassiker immer um einen Schritt dem Christentum näher tritt", — welche Behauptung denn freilich mehr durch die Naivität ihrer

[1] Die Rede ist abgedruckt in der Ztschr. für Gymn.-Wesen VI, 316—327. Vgl. Erinnerungen aus Landfermanns Leben, S. 230ff.

guten Meinung, als durch ihre Übereinstimmung mit den Thatsachen sich empfiehlt; oder sollte auch das bewiesen werden können, daß Aristophanes dem Christentum innerlich näher war, als Homer oder Aeschylus, Horaz und Lucian als Pindar und Plato?

Soviel zur Charakteristik des Verhältnisses, in dem das Schulregiment des folgenden Zeitalters zu dem Gegensatz von Altertum und Christentum stand.

Es ist auch hier gar nicht meine Absicht anzuklagen, sondern zu verstehen, die Lage und die Personen, was meines Erachtens allerdings nicht durch Verklebung der Gegensätze, sondern nur durch ihre offene Darlegung geschehen kann. Noch weniger ist meine Absicht, dem Gymnasium nun etwa zu raten, das eine oder das andere der gegensätzlichen Elemente aus seinem Unterricht auszustoßen. Vielmehr bin ich der Ansicht, daß es zu allen Zeiten, so lange wenigstens, als diese unsere abendländische Kulturepoche dauert, die Aufgabe der Gelehrtenschule bleiben wird, sowohl zum Verständnis des klassischen Altertums als des Christentums ihre Schüler anzuleiten. Ist die Einführung in das Verständnis unseres geistig-geschichtlichen Lebens ihre Hauptaufgabe, so darf sie ebensowenig auf die Behandlung der großen Denkmäler des Christentums verzichten, als auf die des Altertums; unser ganzes Denken und Empfinden ist an jedem Punkt durch das Verhältnis zu diesen beiden geistigen Großmächten bestimmt. Für die Lösung dieser Aufgabe wird nun aber wieder die Voraussetzung gelten: nicht den Gegensatz abstumpfen, nicht harmonisieren, sondern jedes in seiner Eigentümlichkeit zeigen und zu einer klaren und scharfen Auffassung ihres Verhältnisses führen. Wendet man ein: die Schule müsse doch zu einer einheitlichen Lebens- und Weltanschauung führen, so erwidere ich: diese Forderung kann sie nicht erfüllen. Die Schule hat den Menschen nicht in der Hand, seine Welt- und Lebensanschauung bildet er sich selber, sein Wille, sein Wesen und seine Schicksale sind hier entscheidend. Die Schule kann ihm die möglichen Gedankenwege zeigen, aber sie kann ihn nicht nötigen, den einen oder den anderen zu gehen; sie kann ihn nicht nötigen, weder als Christ die Welt gering zu schätzen und das Jenseitige zu suchen, noch als Grieche die vollkommene Ausbildung des menschlich-geistigen Wesens für das höchste Gut zu achten, noch endlich dies beides auf irgend welche Weise zu verbinden. Wenigstens kann sie es nicht durch einen ihr vorgeschriebenen Lehrinhalt; soweit sie hier Einfluss übt, geschieht es dadurch, daß ein Lehrer mit seiner persönlichen Überzeugung und seinem Leben diesen oder jenen Weg vorangeht. Das kann aber wieder nicht geboten werden; es hülfe nichts, wollte ein Schulregiment den

Lehrern Humanismus oder kirchliche Gläubigkeit vorschreiben. Der Geist läßt sich nicht kommandieren. — Wer die Schule hat, der hat die Zukunft, das Wort stammt, wenn ich nicht irre, von dem Verfasser der Regulative und meint ja wohl ungefähr: wer die Regulative macht, der macht die Zukunft, er kommandiert die Lehrer und durch sie die Schüler und damit die Gedanken der künftigen Generation. Ob einmal ein Geschlecht leben wird, das diese Täuschung, die soviel Unheil und Tyrannei in die Schulen gebracht hat, fahren läßt und die alte Wahrheit begreift: *τὸ πνεῦμα πνεῖ, ὅπου θέλει?*

Ich gehe nun auf Wieses gymnasialpädagogische Anschauungen noch mit einem Wort ein. Sie stimmen durchaus zu der Auffassung der Gegner von Johannes Schulzes Universalismus. Auch hierfür finden sich in dem oben (S. 490) erwähnten Aufsatz ein paar bemerkenswerte Äußerungen. Es heißt dort: „Es thut not, zu größerer Einfachheit und Einheit des Unterrichts und zu sorgfältiger Beachtung und Schonung der besonderen Eigentümlichkeit des Zöglings zurückzukehren. Die allmählich aus Nachgiebigkeit gegen Zeitforderungen angewachsene Mannigfaltigkeit des Lektionsplans, verbunden mit einer dem Klassensystem widersprechenden Gleichstellung der Objekte, hat in vielen Fällen zu einer Überbürdung und Verwirrung des jugendlichen Geistes werden müssen: die Schulbildung ist ganz encyklopädisch geworden, und vor dem Vielerlei von Kenntnissen ist die Kraftentwickelung zurückgeblieben. Die herrschende Mittelmäßigkeit auf den deutschen Schulen ist mit auf Rechnung der Zerstückelung des Unterrichts zu setzen: das Bewußtsein der Zugehörigkeit alles Einzelnen zu einem gemeinsamen Mittelpunkt ist bei den Schülern nicht vorhanden; sie müssen zu oft wie von vorn anfangen und können darum ihres Lernens und Wissens nicht recht froh werden. Und wie die Einheit und das Ineinandergreifen in den Sachen fehlt, so gemeiniglich auch in den Personen: jeder für sich treibt sein Objekt mit Eifer, die Anforderungen eines jeden werden für gleichberechtigt gehalten, so geht die Einheit des gesamten Unterrichtszieles mehr und mehr verloren und die individualisierende Behandlung des Zöglings, die Erziehung im Unterricht, hat dabei unverhältnismäßig zurücktreten müssen.“ Es wird ferner gegen die rationalisierende Behandlung des Unterrichts, namentlich in der Religion und im Deutschen, und gegen die Vernachlässigung der gedächtnismäßigen Aneignung polemisiert.

Im Jahre 1850 war Wiese in England gewesen; er hatte, angezogen durch Th. Arnolds Schriften und seinen Ruf als Rektor von Rugby, die öffentlichen Schulen des Landes besucht. In den 1851 zum erstenmal gedruckten „Briefen über englische Erziehung“ berichtet

er über die empfangenen Eindrücke. Die englischen Schulen standen im wesentlichen noch auf dem Standpunkt des 16. Jahrhunderts, die Aufklärung war, wie an dem ganzen Volke, so auch an seinen Schulen fast spurlos vorübergegangen; auch im äußerlichen war das Mittelalter noch erhalten, in der klerikalen Tracht, dem einen Schulraum, in welchem alle Klassen gleichzeitig nebeneinander von den verschiedenen Lehrern (den alten Lokaten) unterrichtet wurden u. s. f. Religion und klassische Litteratur, letztere mit der alten Absicht der Imitation, besonders in lateinischen Versen, waren die Gegenstände des Unterrichts. Wiese sah die Dinge im günstigsten Licht. Das deutsche Gymnasium erreiche ohne Zweifel durchweg ein viel höheres Maß von Kenntnissen; der englische Knabe erscheine neben dem deutschen leicht unwissend; dagegen der deutsche neben jenem nicht selten dumm. Durch vieljährige Schulmeisterei, durch Buchkenntnisse und Fleiß selbst, werde er leicht unfähig, die Wirklichkeit zu fassen und auf sie zu wirken; während jener, durch den mechanischen Unterricht fast unberührt, im übrigen in der Freiheit sich seiner Glieder und des gesunden Menschenverstandes und Willens bedienen lerne. So trete er mit unerschöpfter Kraft in die Schule des Lebens. — Man sieht, in der pädagogischen Anschauung ist zwischen Wiese und Eilers im ganzen Übereinstimmung. Ihr Urteil über die Gymnasien und das, was ihnen not thut, ist dasselbe: Vereinfachung und Konzentrierung des Unterrichts in der Richtung auf die Lateinschule, wie sie im Reformationsjahrhundert entstanden war und in den sächsischen Fürstenschulen oder in den württembergischen Kloster- und Lateinschulen, für die Wiese wie Thiersch warmes Lob hat, bis in das 19. Jahrhundert sich erhalten hatte. — Auch der Minister v. Raumer teilte diese Anschauungen. Er hatte auf dem Gymnasium (in Stettin) sich gern in lateinischen, ja selbst griechischen Versen versucht. Er begünstigte alle Bestrebungen, welche darauf zielten, zu den Wegen zurückzukehren, auf denen man ehedem fertig Lateinisch sprechen und schreiben gelernt habe (Bindewald, 84, 86). Über die Überbürdung, namentlich mit häuslichen Arbeiten, wie er sie an seinen eigenen Söhnen erfuhr, sprach er sich mit bitterem Unmut aus: der Unfug mit dem Aufpacken schriftlicher Arbeiten übersteige allen Glauben, die Schulstunde bestehe nur im Aufgeben und Abfragen. Wiese, dem gegenüber die Äußerung gethan wurde, widersprach nicht, er fügte nur hinzu, daß es doch auch viele Ausnahmen gebe, und daß die Lehrer nicht allein Schuld seien; es liege auch an der Überfüllung der Schulen und Klassen (Lebenserinner., I, 184 ff.).

Vielleicht ist die Anschauung der Gymnasialpädagogik der Re-

stauration nirgends rückhaltloser und zugleich der Gegensatz gegen die voraufgegangenen Bildungsbestrebungen nirgends schneidender ausgesprochen worden, als in einem kleinen Schriftchen von Wieses Kollegen am Joachimsthal, M. Seyffert: Das Privatstudium (1852). Die Summe der Vorwürfe, welche dem durch Joh. Schulze eingerichteten Gymnasium gemacht werden, ist: das Pensum hat das freie Privatstudium verschlungen. Ich teile ein paar Stellen aus dem interessanten Schriftchen mit: „Das Pensum ist aus einem schützenden Grenzgott unvermerkt ein böser Dämon geworden, welcher die Ruhe des Kindes, das sonst in ungestörter Heiterkeit um denselben spielte, geraubt und in Furcht und Angst verwandelt hat; das Pensum ist es, welches den Lehrer, der sich seiner beklemmenden Einwirkung gern entziehen oder das nebelhafte Gespenst packen möchte, fort und fort höhnt und ihn zu rastloser Eile treibt; das Pensum endlich ist es, welches in der Hand der beaufsichtigenden Behörden nur zu leicht ohne ihr Wissen und Wollen zu einem Medusenhaupt wird, vor dessen drohendem Anblick alles Lebende erstarrt. Das Pensum ward der Probierstein der Tüchtigkeit des Lehrers und die Examina der Schüler die Gelegenheit, bei der er sich ausweisen sollte und nun in unwillkürlicher Verirrung die armen Schlachtopfer seines grausamen Lehreifers vor den Altar der blassen Göttin Ostentatio führte. Welche kontrollierende Behörde war geneigt, nicht nach dem zu fragen, was die Schüler fertig gelernt hatten und auswendig wußten, sondern nach dem, was sie inwendig geworden waren und an geistiger wie sittlicher Kraft gewonnen hatten? So wurde denn das Wissen durch die wichtigsten Institute der Schulordnung, wie es schien, zu dem Hauptfaktor der Bildung gestempelt und das Dozieren als Alleinherrscher auf den Thron der Pädagogik gesetzt. Und wir wundern uns über die Mattherzigkeit unserer Jugend, die, umhergetrieben und abgejagt, die ruhelose Weisheit des Lehrers mit dem reiz- und genußlosen Gefühl der rezipierenden Langeweile erkaufen muß?“ Die Angst vor dem Hohn der Realisten sei es im Grunde, welche in diese falsche Bahn geleitet habe. Man fürchtete den Vorwurf, daß die Schule mit leerem Formelwesen den Schüler hinhalte, ohne seine Erkenntnis der Dinge zu vermehren. „Oder was war es anders, wenn man dem formalen Unterricht in den alten Sprachen nur insoweit seine Geltung lassen wollte, als er den Schüler zur Lektüre und zum Verständnis, wie man meinte, der gesamten Hauptzweige der antiken Litteratur befähigte, und diese Kenntnis als das Ziel des Gymnasialunterrichts in den klassischen Sprachen hinstellte?“ Zum erzwungenen Viellesen der alten Schriftsteller in Schule und Haus fügte man dann noch deutsche Litteratur und Philosophie,

Geschichte und Naturwissenschaft und Mathematik. „Der Reichtum des Geistes ist es, an dem wir zu Grunde gegangen sind, und wir erkennen jetzt voll Beschämung und Reue, daß auch in der Pädagogik nur die geistig Armen die Seligen sind. Wir haben die Seele des Knaben zum *receptaculum* der verschiedenartigsten Kenntnisse gemacht, die er entweder unverdaut wieder von sich geben oder nur mit übermäßiger Anstrengung seiner Kräfte verarbeiten konnte, die ihm aber das freudige Gefühl des geistigen Wachstums nicht verliehen."

Das ist das Übel; das Heilmittel ist die Rückkehr zu dem alten Schulbetrieb, wie er in den Fürstenschulen sich erhalten hatte, und wie er durch Spitzner in Wittenberg wieder eingeführt worden war. „Es ist einzig und allein das formale Prinzip, welches der Philologie als Mittel der Gymnasialbildung ihren ewigen, durch nichts zu ersetzenden Wert verleiht und dieselbe zugleich zum universalen Bildungsmittel macht." Grammatische Schulung, in dem alten Sinne des Wortes, das sei eigentlich das eine, was not thue. Hierzu diene nicht viel Lesen und auch nicht viel Schreiben, sondern stilles Sichvertiefen in die Form der fremden Sprache, lesendes und nachbildendes. Die höchste Bedeutung in dieser Absicht habe die lateinische Versifikation, das liberalste aller Bildungsmittel, die Lebensader der hochberühmten alten Schulen Sachsens und Englands. „Die beiden Zeilen des lateinischen Distichon bergen einen Schatz von Wunderkräften, den jeder heben kann, der die Teile des Ganzen selbst zusammensetzen lernt. In dem kleinen Rahmen dieser einfachsten aller Stanzen ist das allgemeinste Gesetz alles Rhythmus veranschaulicht. Dieser Ton dringt dem Knaben ans Herz und er frohlockt, wenn man ihm die Möglichkeit der eigenen Nachbildung zeigt." Natürlich erscheint dann die Übung im Griechischschreiben als ebenso notwendig. Das heutige realistische Treiben sei geradezu eine Versündigung an der geistvollsten Sprache der Welt. Wenn es auf den Inhalt ankomme, dann nehme man doch Übersetzungen, wie ja übrigens die Schüler, durch den Instinkt geleitet, zu thun pflegten. — Es versteht sich von selbst, daß „durch solche Schulphilologie jede Propädeutik der Philosophie überflüssig wird, indem sie selbst die konkreteste und deshalb den Zwecken der allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung entsprechendste Vermittlerin aller Fundamentalwissenschaften des Geistes ist." Nicht minder, daß eine eigene Unterweisung in dem Gebrauch der deutschen Sprache überflüssig ist. Die Nationalitätsbestrebungen, sofern sie von der Wurzel der Humanität im klassischen Altertum loslösen, sind eine Verderbung der Jugend.

Aber wirkliche Freiheit des Studiums, so wird wieder und wieder betont, ist die Voraussetzung. Die erzwungene und kontrollierte so-

genannte Privatlektüre thut es nicht. Und hierfür ist wieder die Befreiung vom Pensum Bedingung. „Wenn, wie es bisher in den beiden obersten Klassen der Fall war, die Präparation für vier oder fünf verschiedene Schriftsteller und zwar nach dem Prinzip des Viellesens in ziemlich bedeutendem Umfang gefordert wird; wenn in Prima allmonatlich eine deutsche und eine lateinische freie Arbeit sich drängen, zu denen gelegentlich wohl gar noch ein freier Vortrag sich gesellt; wenn daneben die übrigen Disziplinen mit gleichen Ansprüchen an den Fleiß des Schülers für Repetitionen, Exercitia, Vorträge u. s. w. auftreten: so findet das Privatstudium nirgend eine Stätte."[1] Den Schluß des Schriftchens bildet der Entwurf einer Anleitung zum Privatstudium für Sekunda, der eine Reihe vortrefflicher stilistisch-rhetorischer Übungen mit Beispielen enthält.

G. Kiessling, einst auch Mitglied der Reisigschen Sozietät, später Meinekes Nachfolger im Direktorat des Joachimsthals, hat in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1872, S. 847—879) einen Abriß von Seyfferts Leben gegeben. Es tritt darin sehr deutlich hervor, wie die Kunst des Lateinschreibens von Anfang bis zu Ende der Mittelpunkt dieses Lebens war. In Spitzners Schule in Wittenberg waren lateinische Prosa und Verse Seyfferts Freude und Stolz. In Halle erwarb er sich mit einer Probearbeit das Lob des angebeteten Reisig: so habe er als Student nicht Latein schreiben können. Und wieder als Lehrer gewann er in den Stunden, die der Anleitung zum Lateinschreiben bestimmt waren, seine größten Erfolge; da konnte keiner widerstehen. Bekanntlich liegen auch seine schriftstellerischen Leistungen fast ausschließlich auf diesem Gebiet. Seyffert vergaß, wie es zu geschehen pflegt, das persönliche Moment in Anschlag zu bringen; er schreibt der Natur des Gegenstandes zu, was doch wesentlich auf persönlicher Neigung und Begabung, sodann aber auf der Gunst der Umstände beruhte: dem neuen Humanismus war es gelungen, den Glauben an die Bedeutung lateinischer Verse wieder zu erwecken. Zu kurzem Leben; wer glaubt heute noch daran? —

Betrachten wir nun die Maßregeln, wodurch die Verwirklichung solcher Ansichten von Seiten der Schulverwaltung unternommen wurde.

[1] Nach Ausweis der Programme wurden im Jahre 1840/41 auf dem Gymnasium zu Eisleben unter dem Direktor Ellendt an Aufsätzen geliefert: von der III 12 deutsche Aufsätze, von II 11 deutsche, 7 lateinische, von I 12 deutsche (darunter 2 freie metrische), 14 lateinische Aufsätze und 11 lateinische Versspecimina. In demselben Jahre lieferten die Schüler des Domgymnasiums in Halberstadt in der Selekta 18 lateinische und 12 deutsche, in I 21 lateinische und 24 deutsche, in II 4 lateinische und 17 deutsche Aufsätze.

Zunächst mag mit einem Wort der Anordnungen Erwähnung geschehen, deren Zweck war, den christlichen Charakter der Gymnasien zu sichern. In Kurhessen hatte man unter VILMARS Regiment den Weg eingeschlagen, von jedem Lehrer einen Revers unterschreiben zu lassen, worin er sich verpflichtete, „nichts gegen die evangelische Kirche zu unternehmen, resp. die seinem Unterricht anvertrauten Schüler für die Ordnung der Kirche zu erziehen,“ welchen Revers, nach einigen Schwierigkeiten, in der That alle unterschrieben, bis auf einen, der deshalb entlassen wurde. Durch ein ähnliches Verfahren suchten einige pommersche Stadtgemeinden den Ausschluß ungläubiger Lehrer von ihren neugegründeten oder aus Realschulen umgeformten Gymnasien zu bewirken.[1] Die preußische Regierung war besonnen genug, auf so zweifelhafte Mittel, sich des kirchlichen Glaubens der Lehrer zu versichern, zu verzichten. Sie suchte dagegen den Lehrerkollegien Theologen und theologische Bildung wieder zuzuführen. Jenes wird bezweckt durch eine Anordnung vom 10. August 1853, welche den Kandidaten der Theologie für die Prüfung *pro facultate docendi* gewisse Erleichterungen gewährt (RÖNNE, II, 59); dieses durch Reskripte an die theologischen Fakultäten, worin sie aufgefordert werden, theologische Vorlesungen für weitere Kreise, namentlich auch für die künftigen Gymnasiallehrer, zu halten (WIESE, Ges. und Verordn. II, 8). WIESE und der Minister kamen übrigens beide in der Ansicht überein, daß es an sich wünschenswert sei, auch für den philologischen Unterricht, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, Theologen heranzuziehen, die mit ihrer „anspruchsloseren Kenntnis der alten Sprachen oft mehr leisten, als die kritisch geschulten Philologen“ (Lebenserinn. I, 137, 182). — Auch die Kirche kam dem Schulregiment zu Hilfe. Durch einen Erlaß des Oberkirchenrats vom 14. November 1854 wurde den Generalsuperintendenten die Pflicht eingeschärft, die ihnen durch eine Verordnung von 1829 aufgetragen war, „auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen zu achten“. Durch Aufsicht über den Religionsunterricht, durch Besuch der Stunden, durch Einsicht in die Lehrbücher und etwa geführte Hefte, sollen sie sich Kenntnis davon verschaffen, ob der Religionsunterricht „im rechten Geist und nach reiner evangelischer Lehre erteilt werde“. Die Inspektion müsse sich aber auf das ganze Werk der Schulen richten, ob ihm die religiöse Weihe (z. B. durch Anfangs- und Schlußgebet) nicht fehle.[2] Auch

[1] WIESE, Das höh. Schulwesen I, 138; II, 438 ff.; Ztschr. für Gymn.-Wesen V, 498.

[2] Im Jahre 1837 überlegte die westfälische Direktorenkonferenz die neue badische Gymnasialordnung, u. a. auch die Bestimmung, daß jede Religions-

davon müsse sie sich in Kenntnis halten, „ob die Anstalten durch geordneten Kirchenbesuch der Schüler unter Teilnahme der Lehrer, durch gemeinsamen Genuß des heil. Abendmahls, durch bestimmte Kirchensitze für die Schüler und durch die Teilnahme dieser an der Ausführung der Liturgie in einem bestimmten Verhältnis zur Kirche stehen“ (SCHMIDS Encyklop. III, 141, Art. Gymnasium von HEILAND. Vgl. WIESE, Ges. und Verordn. I, 13). —

Ob die Absicht, die Gymnasiallehrer und durch sie die Gebildeten der Religion und Kirche wieder zuzuführen, durch diese Maßregeln erreicht worden ist? WIESE selbst hat sich hierüber keinen Illusionen hingegeben. Wie er überhaupt über die Erfolge seiner Gymnasialpolitik mit großer und beinahe skeptischer Resignation urteilt, so im besonderen über den Religionsunterricht. Man sehe die Mitteilungen aus seinen Amtserfahrungen (Lebenserinn. II, 86, 202 ff.): Trieb und Begabung für den Religionsunterricht sei nicht allzu häufige Ausnahme. In der Regel stehe der Religionsunterricht isoliert da, ein Stück eines neben dem übrigen fremdartigen Wissens. Meist habe er in den oberen Klassen einen gelehrten Charakter; ein das Herz erwärmender, das Gemüt ergreifender Religionsunterricht sei selten, selbst bei Lehrern, denen es mit der Sache Ernst sei. „Ich habe viele Lehrer von aufrichtiger christlicher Gesinnung kennen gelernt, jedoch nur wenige, die ihr Christentum innerlich frei und froh gemacht hatte, gar manche, die aus dem Evangelium in ihrer Pädagogik wieder ein strenges Gesetz machten, andere, denen es an pädagogischem Takt völlig fehlte, und mehrmals auch solche, die, ohne Heuchler zu sein, sich doch über sich selbst in einem schweren Irrtum befanden, da das, was sie für ihr Christentum hielten, nicht ihr eigen, nichts im Kampf des Lebens und mit sich selbst Errungenes, sondern in guter Meinung äußerlich Angenommenes oder auch etwas Anempfundenes war“ (S. 162). Und eine Menge von Beispielen für verfehlten Unterricht werden vorgeführt. Da benutzt der eine die Lektüre des neuen Testaments zu wunderlichen philologischen Exkursen, ein anderer diktiert kirchenhistorische Notizen, ein dritter trägt orthodoxe Symbolik, ein vierter allgemeine philosophische Religion vor, ein fünfter giebt trockene Moralisationen, ein sechster sentimental-ästhetische Reflexionen u. s. f. Noch seltsameres erfahren wir über die Schulandachten, die offenbar vielen Lehrern peinlich waren und deren sich manche, aus äußeren oder inneren Motiven, schämten. Und nicht besser ging es, wo man einem Ortsgeistlichen den Unter-

stunde mit Gebet zu beginnen und zu schließen sei. Sie zweifelte an der Zweckmäßigkeit derselben, „da nicht jeder Lehrer die nötige Gewandtheit dazu besitze“ (ERLER, I, 231).

richt übertragen hatte; er wurde dann womöglich noch mehr als etwas Zufälliges, zum Ganzen der Schulbildung nicht Gehöriges empfunden.

Kein Wunder, daß die Wirkungen eines solchen Unterrichts sehr gering waren. In einer letzten Äußerung Wieses über diese Dinge (Der evang. Religionsunterricht im Lehrplan der höh. Schulen, 1890) heißt es: „Ging die Forderung über das Wissen hinaus, dahin, daß die Schüler durch den Religionsunterricht zu einem lebendigen Christentum und darin zu kirchlichem Sinn erzogen und ihnen eine sittliche Ausrüstung fürs Leben mitgegeben werde, so wird man eingestehen müssen, daß die Schule diese Aufgabe thatsächlich in sehr geringem Maße erfüllt." Ja, es geht von ihnen wohl nicht selten eine negative Wirkung aus: „die Religionsstunden sind vielen die langweiligsten, und ihre Wirkung ist bisweilen sogar von der Art, daß manchem die Religion für immer verleidet scheint." Es ist nicht so selten, solche Bekenntnisse zu hören: „daß ich ein friedloser Mensch bin und den Glauben meiner Kindheit verloren habe, daran ist die Schule und ihr Religionsunterricht schuld; oder: der Zwang und die Überschüttung haben mich in der Jugend für Religion stumpf gemacht." Und er citiert dazu R. Rothe: „es dürfte, könnte man darüber Abrechnung halten, sich leicht zeigen lassen, daß der Religionsunterricht der Frömmigkeit mehr Schaden als Förderung eingetragen habe" (S. 6, 10).

Nicht minder skeptisch äußert sich Wiese auch über die Wirkung der Anordnungen, wodurch das Schulregiment sich der religiös-kirchlichen Denkart der Lehrer versichern zu können oder zu müssen geglaubt hat, nämlich der Prüfung der Kenntnisse in der Religionslehre im *examen pro facultate docendi*. Er sagt: „ob diese Anordnungen im allgemeinen unter den Lehrern kirchlichen Sinn gefördert haben, wird man bezweifeln dürfen. In bestimmten einzelnen Fällen hat die äußere Nötigung mehr geschadet als genützt, und sicherlich ist durch die nur für die Prüfung ins Gedächtnis aufgenommenen Notizen nicht verhindert worden, daß Lehrer kirchlichen Fragen urteils- und teilnahmslos gegenüberstehen." — Nicht anders lautet das Urteil W. Schraders, eines Mannes, der nicht in den Verdacht kommen kann, die Erfolge von Verordnungen auf diesem Gebiet zu unterschätzen. Unsere Gymnasiallehrer sind, so heißt es in seinem Buche über die Verfassung der höheren Schulen (2. Aufl., 1881, S. 154), „nicht nur äußerlich gewandter und selbstbewußter geworden, sondern haben sich auch innerlich bei weitem mehr zu dem entwickelt, was der Engländer so glücklich in dem Begriff des Gentleman zusammenfaßt; es fehlt ihnen nur noch, was freilich der Mehrzahl der sogenannten Gebildeten fehlt, eine be-

wußtere, kräftigere und zugleich demütigere Teilnahme an unserer religiösen und kirchlichen Entwickelung".

Ob die Mittel, mit denen die Minister v. Raumer und v. Mühler bemüht waren, religiöses Leben zu fördern, der Natur der Sache nach diese Wirkung haben konnten? Mir scheint es mehr als zweifelhaft. Ist Religion Gottesfurcht und ist Gottesfurcht das Gegenteil von Menschenfurcht und Scheinwesen, so werden Beförderungen und Auszeichnungen, die als Anerkennung kirchlicher Haltung winken, oder Zurücksetzungen und Kränkungen, womit ihr Mangel bedroht ist, nicht die Mittel sein, Religion zu erwecken.

„Der Weg zur Religion ist selbst Religion: ihn gehen die einzelnen Menschen, Nationen nur durch die einzelnen Menschen. Religion entsteht überall da, wo Menschenherzen fähig sind, eine Seite des Lebens Gottes zu erfassen. Gott wird nicht offenbart, sondern seines Daseins irgend welcher Strahl leuchtet ein und er thut das, weil die Menschen gerade nach der Richtung gewendet sind, in welcher stehend man ihn fassen kann. Der Fromme freut sich an Welt und Geschichte, weil er in beiden etwas erblickt, was nicht Welt und Geschichte ist.

Religion entsteht weiter da, wo Menschenherzen von irgend etwas sie Ängstigendem und Quälendem frei werden wollen. Gott wird nicht offenbart, sondern irgend etwas Ungöttliches in der Welt treibt, nach dem Gegenteile des Ungöttlichen zu greifen und das ist Gott. Der Mensch flüchtet vor Welt und Geschichte zu Gott, weil er in beiden etwas erblickt, das nicht zu ihm selbst stimmt.

Wenn irgend etwas für unsere Zeit charakteristisch ist, so ist es die brutale Tyrannei des allgemeinen, dessen, was die alte Kirche Welt nannte, mag diese Welt sich als Gewohnheit, Mode, Sitte, Kultur, Gesellschaft, Staat, Kirche verkleiden. Alle anderen Leiden sind gering gegen den Schmerz ein Helot zu sein, nie im Leben auch nur eine halbe Minute sich selbst gehören zu dürfen.

Alles liegt an den Menschen und an nichts hat Deutschland so großen Mangel, wie an Menschen, und keinem Dinge ist Deutschland mit seiner Anbetung des Staates, der öffentlichen Meinung, der Kultur, des Erfolges, so feindlich wie dem, wodurch allein es Leben und Ehre erlangen kann, dem einzelnen Menschen." So Lagarde in seinen Deutschen Schriften, welche die ernsthaftesten Betrachtungen enthalten, zu denen das deutsche Volk in den letzten Jahrzehnten aufgefordert worden ist.

Wiese selbst hat eingesehen, daß der Weg der 50er Jahre nicht der rechte war; und als ehrlicher und wahrhafter Mann hat er sich nicht gescheut, den Irrtum einzugestehen. „Vielleicht gehört die

Lebenserfahrung eines hohen Alters dazu, an dem Hergebrachten, woran man selbst teilgenommen hat, dennoch irre zu werden und davon abweichende Überzeugungen zur Reife zu bringen." So heißt es gegen den Schluß der eben erwähnten Schrift über den Religionsunterricht in den evangelischen Schulen. Ich empfehle allen, die für diesen Unterricht Interesse haben, die kleine Schrift und die Vorschläge, worin sie ausläuft, zur ernsthaftesten Erwägung. Die Vorschläge sind diese:

1) Nach der Einsegnung wird den Schülern eigentlicher Religionsunterricht nicht mehr erteilt.

2) Was dafür zur Erweiterung und Vertiefung der religiösen Bildung eintritt, wird nicht in der schulmäßigen Weise der anderen Gegenstände behandelt, hat keine Einwirkung auf die Versetzung und wird in den Censuren nicht erwähnt.

3) Ebenso wird beim Abiturientenexamen in der Religion nicht geprüft und in das Abgangszeugnis ein Urteil darüber nicht aufgenommen.

Und WIESE zieht die letzte Konsequenz: wo an einer Schule für diesen Unterricht nicht ein Lehrer Befähigung und Neigung hat, da fällt er besser aus: „Unrichtige Behandlung heiliger Gegenstände kann den jungen Seelen mehr schaden, als wenn sie eine Zeitlang ohne diesen Unterricht gelassen werden, wobei nicht notwendig auch die Empfänglichkeit verloren geht."

Wer Ohren hat zu hören, der höre![1]

Wir wenden uns nun zur Revision des Lehrplans, die schon seit 1840 auf der Tagesordnung stand. Sie erfolgte durch die Verfügung vom 7. Januar 1856 und die zugehörige Verfügung vom 12. Januar über die Maturitätsprüfung.

Das Übel, um dessen Heilung es sich nach der Ansicht der Regierung dabei handelte, war, wie oben gezeigt ist, die Erdrückung des Schülers mit Pensen aus den verschiedenartigsten Unterrichtsgegenständen. WIESES Urteil hierüber hatte sich seit seinem Eintritt in die Verwaltung nicht geändert, wie nicht minder aus einer Verfügung

[1] Ich mache noch auf eine ähnlich gerichtete und zu ähnlichen Ergebnissen gelangende Betrachtung von J. HÜLSMANN aufmerksam (in dessen Leben, von W. HOLLENBERG verfaßt, 1875, S. 179 ff.): „Der Religionsunterricht, wie wir ihn haben, schadet im Durchschnitt mehr als er nützt; es wird mehr Abneigung, mehr Anstoß, mehr Unglaube gesäet, als Vertrauen, Liebe und ahnende Einsicht, bei der Mehrzahl der Lehrer, und bei dem erdrückenden, peinigenden Lehrstoff und der Lernqual."

vom 20. Mai 1854 gegen Überbürdung mit häuslichen Arbeiten, als aus einer ausdrücklichen Erklärung hervorgeht, die er in demselben Jahr auf der Philologenversammlung zu Altenburg abgab. Eckstein hatte, als das Thema der Überbürdung in der pädagogischen Sektion gelegentlich berührt wurde, geäußert: unsere Schüler hätten viel zu wenig zu thun, höchstens zwei bis drei Stunden des Tages, wobei ihnen zu unnützer Lektüre, Wirtshausbesuch u. s. w. zu viel Zeit bliebe. Wiese erwiderte hierauf, „er könne aus vielfacher Erfahrung sagen, daß die Schüler überbürdet würden. Wenn sechs bis sieben Lehrer unterrichteten und jeder sein Fach recht fördern wolle, gehe es oft mit Unbarmherzigkeit her“ (Ztschr. f. Gymn.-Wesen IX, 277). In demselben Sinn äußerten sich andere Männer, die in der Schulverwaltung eine hervorragende Stellung einnahmen. In einem lesenswerten Artikel der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (IX, 745—791) bezeichnet Landfermann als den eigentlichen Schaden unseres Gymnasiums, daß es nicht mehr, wie früher im altsprachlichen Unterricht, ein beherrschendes Centrum habe. Unter dem Einfluß des Reglements von 1834, welches die einzelnen Disziplinen ihrer Bedeutung nach fast ganz koordiniere, unter dem Einfluß von Behörden, welche hierin noch weiter gingen als die Reglements, unter dem Einfluß von Lehrern, denen es an Sinn für einen harmonischen Organismus des Unterrichts, an Pietät gegen die Schüler und an Einsicht in ihre Leistungsfähigkeit gebreche, wogegen Eitelkeit und Sucht sich auszuzeichnen, um so mächtiger in ihnen sei, geschehe es, daß die Schüler für alle Disziplinen gleich sehr in Anspruch genommen würden, oft am meisen für die, denen die wenigsten Lehrstunden zugeteilt seien, wo denn der häusliche Fleiß desto mehr thun müsse. „Die Behauptung, daß, je mehr kenntnisreiche, eifrige und energische Lehrer eine Anstalt hat, desto gewisser die Schüler, hin- und hergezerrt von den verschiedenartigen Anforderungen der Schule, endlich matt und blasiert, mit völliger Misologie ihren Schulkursus abschließen, verliert an ihrer Paradoxie sehr, wenn man tiefer in die Mysterien des Schullebens einzublicken Gelegenheit hat.“ — Der Oberschulrat von Hannover, Kohlrausch, bestätigt in einem auf den Artikel Landfermanns Bezug nehmenden Aufsatz (X, 209—259) die Wahrnehmung, „daß der jetzigen Jugend, sowohl auf der Schule als der Universität, die Spannkraft und Selbstthätigkeit des Geistes, die Freudigkeit an ihrem Thun, die Idealität in ihren Ansichten und Bestrebungen vielfach fehle.“ Wenn er auch nicht allein die Schule für diese betrübenden Erscheinungen verantwortlich machen will, so ist er doch nicht in Zweifel, daß sie an ihrem Teil dazu beitrage.

Wie dem Übel begegnen? Die Versammlungen des Revolutionsjahres hatten zu helfen gedacht durch möglichste Beschränkung der formal-sprachlichen Übungen, vor allem durch Abschaffung des Lateinsprechens und -schreibens, soweit es nicht bloß zur Einübung des Sprachmaterials diene. Die ausgedehntere Lektüre der Klassiker, vorzugsweise der griechischen, schien ihnen geeignet, das Interesse der Schüler zu heben. Die Restaurationspädagogik ist von der Heilsamkeit der entgegengesetzten Maßregel überzeugt: man müsse den lateinischen Unterricht soweit auf Kosten des übrigen verstärken, daß der Schüler es hierin wieder zu einem wirklichen Können bringe, dann werde Freudigkeit und Stolz in die Schule zurückkehren. In diesem Sinne wurde auf der erwähnten Altenburger Philologenversammlung die Sache behandelt. ECKSTEIN hatte die These gestellt: „der freie lateinische Aufsatz hat seine volle Berechtigung im Lehrplan des Gymnasiums und bei der Maturitätsprüfung." Mit einer einzigen Ausnahme (Dir. RASPE aus Güstrow) war die Versammlung, wenigstens was die Stellung im Lehrplan anlangt, derselben Ansicht. Auch WIESE ergriff das Wort. „Man habe," sagt er, „vom Lateinsprechen, -schreiben und -versifizieren viel zu viel fallen lassen und müsse mehr zu dem Alten zurückkehren, wobei freilich zu beklagen, daß die Schulen von der Universität nicht genug unterstützt würden." Nur den lateinischen Prüfungsaufsatz billigte er nicht: er sei zu schwer für den Durchschnitt der Schüler. Aus seiner umfangreichen Erfahrung müsse er sagen, „daß die Aufsätze der Mehrzahl nach sehr unbedeutend, meist Centonen von Phrasen und historischen Notizen seien. Von den maßlosen Betrügereien, die dabei vorkämen, habe man gar keinen Begriff. Der *conatus* dazu sei bei keiner Arbeit so groß; die Schüler brächten ganze Taschen voll mit, sie schrieben einzelne Sätze, die nur irgend paßten, *ad vocem* ab; man lasse sich die Prüfungsaufsätze sogar von anderen fertigen und zahle nicht selten einen Louisdor dafür. Der Aufsatz müsse in der Schule beibehalten und noch viel eifriger betrieben werden, als bisher, aber der Prüfungsaufsatz möge diesseits des Examens in das letzte Vierteljahr gelegt werden. In Pforta hätten die Schüler lateinische Valediktionen, Reden, Gedichte geliefert; das sei gut." Der Versammlung schien jedoch, trotz dieser Erklärung, die Wichtigkeit des lateinischen Aufsatzes nicht hinlänglich kenntlich gemacht zu sein ohne den Prüfungsaufsatz. Sie entschied mit 37 gegen 13 Stimmen für seine Beibehaltung. „Denn man kann sich darauf verlassen, daß, was nicht mehr als Maßstab der Reife gilt, alsbald auch in der Übung, zuerst von den Lehrern, dann natürlich auch von den Schülern gänzlich hintangesetzt und im wesentlichen

aus dem Lehrplan gestrichen werden wird."[1] Eine furchtbare Kritik des Abiturientenexamens!

Die pädagogische Sektion der Philologenversammlung zu Stuttgart (1856) erörterte die Frage der poetischen Übungen in lateinischer Sprache. Daß lateinische Versifikation stattfinden müsse, darüber war nur eine Meinung. Auch entschied man sich für das Hinausgehen „über die Reproduktion zur Produktion", wenn auch nur mit geringer Mehrheit (Ztschr. f. Gymn.-Wesen XI, 159).

In demselben Sinn sprachen sich Landfermann und Kohlrausch in den oben erwähnten Artikeln aus (IX, 752, X, 230, 242). Sie schlagen zu diesem Ende vor, die Zahl der lateinischen Unterrichtsstunden in den beiden unteren Klassen bis auf zwei Stunden am Tag zu vermehren. Noch stärker betont Heiland (Direktor in Stendal, bald darauf Schulrat in der Provinz Sachsen) in einem Artikel zur Gymnasialfrage (Ztschr. f. Gymn.-Wesen X, 73), daß dem Lateinischen „ein Übergewicht über die übrigen Unterrichtsgegenstände für alle Zeiten gesichert sei; sie bleibt diejenige fremde Sprache, in der es die Schüler bis zu einer gewissen selbständigen Handhabung und Fertigkeit im Schreiben und Sprechen bringen müssen. Nach dem Grade, den sie darin erlangen, wird man, so lange es Gymnasien giebt, Blüte und Verfall derselben beurteilen." Als Mittel nennt er vor allem mündliche Übungen im Übersetzen ins Lateinische; die deutsch-lateinischen Lexika müßten überflüssig gemacht werden; „man übe die Schüler wieder tüchtig im Auswendiglernen von Vokabeln und Phrasen. Man diktiere in IV und III, wie ehedem, die Phrasen aus Nepos und Cäsar aus jedem Kapitel und nötige die oberen Schüler, aus dem Vorrat ihrer öffentlichen und privaten Lektüre in ihrer Phrasensammlung sich selbst ein deutsch-lateinisches Lexikon zu gründen." Womit dann der Kreislauf menschlicher Dinge, von dem Herodot einmal spricht, auch in der Gymnasialpädagogik erfüllt wäre: eben diejenigen Übungen, welche Gesner und Ernesti für die Ursache der Dummschulung (*stupor paedagogicus*) ansahen, werden hier als das letzte Heilmittel der kranken Gymnasien angepriesen.

[1] Ellendt, Direktor des Gymnasiums in Eisleben, begründet so die Notwendigkeit des Prüfungsaufsatzes in einem Aufsatz: Über das, was den Gymnasien not thut (Progr. 1855). Der Aufsatz, ein sehr charakteristisches Dokument der Zeit, enthält übrigens manches Beherzigenswerte; er fordert mit größter Entschiedenheit Konzentration auf die klassischen Studien, damit die Schüler wieder zu wirklicher Fertigkeit und zu selbständiger Arbeit kämen. Der Fehler ist nur, daß er gleichzeitig gegen die Realschulen äußerst feindlich ist, statt sie als notwendige Ergänzung der von den Realien zu entlastenden klassischen Gymnasien zu betrachten und ihre Förderung zu verlangen.

Ich erinnere hierbei nochmals an einen Punkt, der schon oben (S. 401) berührt wurde: mit dem Streben, das Lateinschreiben wieder zum Rückgrat des klassischen Unterrichts zu machen, geht Hand in Hand die Forderung reiner Ciceronianität. Die Sache hängt damit zusammen, daß das Lateinschreiben alle praktische Bedeutung eingebüßt hatte. Am Anfang des Jahrhunderts mochte einem Philologen noch die Wiederbelebung des Lateinischen als Litteratursprache möglich erscheinen, wie denn thatsächlich eine beträchtliche Vermehrung der lateinischen Schriften stattfand (s. die Statistik des Meßkatalogs im Anhang). Auch wurde der mündliche Gebrauch der lateinischen Sprache bei akademischen Akten und Prüfungen und ebenso bei den Staatsprüfungen festgehalten oder wieder hergestellt. Seit 1848 konnte sich schlechterdings niemand mehr darüber täuschen, daß das Lateinische eine tote Sprache sei, in dem Sinn, daß es nicht mehr zur litterarischen oder mündlichen Mitteilung, abgesehen von bestimmten, ganz vereinzelten Ausnahmen, diene. Das Lateinschreiben in der Schule ist demnach eine Übung ohne jeden äußeren Zweck; also muß man sie als rein gymnastische Übung gestalten; als solche aber wird sie am meisten leisten, wenn man reinstes Deutsch in reinstes Latein überträgt. So führt Heiland in einem Schriftchen zur Reform der Gymnasien (1850) aus: „Unsere Litteratur ist deutsch geworden, lateinischer Stil ist eine überflüssige und eigentlich auch unmögliche Sache: die Natur hat den Menschen in eine Sprache gewiesen, die Muttersprache. Übungen im Lateinschreiben sind demnach als Stilübungen zu verpönen, dagegen werden sie als Denkübungen eine wesentliche Stelle behaupten; als solche werden sie den wirksamsten Einfluß auf das Deutsche üben, als kräftigstes Korrektionsmittel gegen die Gebrechen der deutschen Prosa, die fürchterlich im Argen liegt." Hierzu genügt aber nicht das Exercitium und Extemporale; allein im Aufsatz hat der Schüler Gelegenheit, die lateinische Sprache in dem, was ihr am meisten eigentümlich ist, der Periodenbildung, nachzubilden; und zwar ist hier nun Cicero das absolute Muster. „Mag man früher es im Lateinschreiben zu größerer Fertigkeit und Virtuosität gebracht haben, so war die Fertigkeit doch sehr oft eine handwerksmäßige und die Virtuosität eine mechanische, die nach der Beschaffenheit des Aktenlateins und der lateinischen Disputierübungen zu bemessen ist. Jetzt handelt es sich nicht mehr um Lateinschreiben als Zweck, sondern als Mittel für den höheren Zweck, zu einem tieferen Verständnis der Sprache zu gelangen und außer dem *emendate* und *grammatice* auch *latine* zu schreiben und nichts zuzulassen, was dem Geist der Sprache nicht gemäß ist, wie er vor allem in Cicero verkörpert erscheint." Seyffert

hat mit seinen Übungsbüchern diesen Zweck des Lateinschreibens in die Schulen getragen. Ähnlich spricht sich auch WIESE aus: anfangs habe er als Lehrer nach dem hergebrachten Verfahren Stücke aus alten Autoren oder Neulateinern retrovertieren lassen; „später aber erschien mir der besonders von NÄGELSBACH eingeschlagene Weg, ursprünglich deutsch Gedachtes übersetzen zu lassen, als der am sichersten zu dem Ziel führende, worauf in unserer Zeit diese Übungen gerichtet sein müssen; es sind sehr instruktive Versuche, beide Sprachen in Bezug auf ihre Eigentümlichkeit im Satzbau und Verbindung, sowie in der Verschiedenheit ihrer Begriffssphären und der Proprietät des einzelnen Ausdrucks miteinander zu vergleichen“ (Lebenserinnerungen I, 80).

Also das Hauptstück des ganzen Gymnasialunterrichts ist anerkanntermaßen ohne Wert an sich, nur Mittel zu dem Zweck der allgemeinen Sprachbildung, was übrigens wieder ganz zu der herrschenden gymnasialpädagogischen Theorie mit ihrem grimmigen Haß gegen das Nützliche paßt; je weniger Nutzen ein Unterricht hat, desto idealer und gymnasialer erscheint er Männern wie HEILAND. Ich meinerseits fürchte, daß die menschliche Natur eine tiefgewurzelte Neigung hat, dieser allzu subtilen Weisheit zu widerstreben: neun Jahre lang sich im Lateinschreiben zu üben, nicht um dann Lateinisch schreiben zu können, sondern um der formalen Bildung willen — es sieht dem Dreschen leeren Strohs doch allzu ähnlich. Daß lateinische Exerzitien und Aufsätze als die große Angelegenheit des Gymnasiums behandelt wurden, während gleichzeitig durch die neuen Anforderungen an die „Klassizität“ des Lateins die Erwerbung einer gewissen Fertigkeit den meisten unmöglich gemacht wurde, dürfte vor allem zu der großen Mißstimmung gegen das Gymnasium beigetragen haben, die seit den 70er Jahren sichtbar wird.

Am 7. Januar 1856 wurde endlich der neue Lehrplan publiziert (WIESE, Ges. u. Verordn. I, 37 ff.). Die Veränderungen in der Lehrordnung sind nicht so groß, als man nach der voraufgegangenen Kritik erwartet hätte. Mit einer überraschend anerkennenden Wendung beginnt die Verfügung: der Lehrplan von 1837 habe sich im allgemeinen als zweckmäßig bewährt. Eine Verminderung der Unterrichtsgegenstände, heißt es weiter, habe sich als unthunlich erwiesen; das den Schüler zerstreuende, seine Kraft zersplitternde und sein Interesse lähmende sei auch nicht sowohl die Vielheit der Gegenstände an sich, als der Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit. Diese aber müsse erzielt werden durch einmütiges Zusammenwirken des Lehrerkollegiums, wobei der Einzelne sich willig dem Zweck des Ganzen unterordne,

kein Lehrobjekt sich isoliere. Dieser Absicht, der sogenannten inneren Konzentration des Unterrichts, kommt die Revision durch einige Bestimmungen entgegen: die philosophische Propädeutik wird mit dem Deutschen zusammengelegt; der deutsche Unterricht in den beiden unteren Klassen mit dem Lateinischen kombiniert und die für dieses Lehrfach angesetzte Stundenzahl auf zwölf erhöht. Erheblich verkürzt wird nur der naturwissenschaftliche Unterricht, vor allem der naturhistorische, indem er in IV ganz gestrichen und in V und VI nur als zulässig (bei besonders geeigneten Lehrkräften) bezeichnet wird. In die Spolien teilen sich die Religion und das Französische: jener wird in V und VI je eine dritte Stunde zugewiesen und der Anfang des französischen Unterrichts von III nach V verlegt, zu Gunsten derer, die das Gymnasium nicht über die mittleren Klassen hinaus besuchen. — Endlich wird noch die frühere Verfügung vom Jahre 1854 in Erinnerung gebracht, die sich gegen Überbürdung mit häuslicher Schreiberei richtet. Eine Zirkular-Verfügung vom 10. April 1856 (Ztschr. f. Gymn.-Wesen X, 417) empfiehlt dringend, der *copia vocabulorum* gehörige Beachtung zu schenken; sicher mit sehr gutem Grund. Dagegen wird in dem Lehrplan, der eben erwähnten Heilandschen Forderung entgegen, ausdrücklich eine Behandlung der Lektüre als verfehlt bezeichnet, welche die Autoren nur als Stoff benutzt, um daran die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse zu erweitern; vielmehr verlange der Inhalt in erster Linie Beachtung; durch jene Behandlung werde Abneigung erzeugt.

Sind die Veränderungen am Lehrplan geringfügig, so sind ebenfalls die Modifikationen der zugehörigen Prüfungsordnung unerheblich. Sie läßt für die mündliche Prüfung einige Nebenfächer, Deutsch, Französisch, Naturwissenschaft, Philosophie, fallen; die schriftliche bleibt fast unverändert. Der lateinische Aufsatz erhielt sich, trotz Wieses und Kohlrauschs harter Verurteilung.[1] Es mochte unmöglich erscheinen, in der Prüfung an eben dem Punkt wenigstens scheinbar nachzulassen, den man als Centrum zu konstituieren vorhatte. Die

[1] Auch Mützell hatte sich für seine Aufgebung ausgesprochen (in einer sehr ausführlichen apologetisch-kritischen Abhandlung über das Prüfungsreglement von 1834, Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 1849, 321—437): der Aufsatz als Übung sei gut; aber nicht alle Schüler brächten es zu der Gewandtheit, daß sie einen Aufsatz extemporieren könnten, der ihrem wirklichen Leistungsvermögen entspreche, und manche Schüler, deren Verstandesbildung sehr vorgeschritten sei, seien in jenem Unterricht zurückgeblieben, weil andere geistige Interessen sie davon abgezogen hätten. Zweckmäßiger als der Examenaufsatz sei eine häusliche Arbeit und im Examen ein Exerzitium nebst einer Übersetzung aus dem Lateinischen.

mündliche Interpretation soll, wie bisher, Gelegenheit geben, die Geübtheit im Lateinsprechen zu zeigen.

Ergänzt wurde die Prüfung durch die Einführung eines griechischen Skriptums, an Stelle der schriftlichen Übersetzung aus dem Griechischen, „um die Sicherheit des Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln.“ Heiland begrüßte diese Maßregel als eine zweckmässige: das Verständnis und Interesse für die griechischen Schriftsteller habe zugenommen, seitdem man auf den Inhalt derselben vorzugsweise die Aufmerksamkeit lenke. Je größer aber das Interesse sei, welches die Schüler an dem Inhalt des griechischen Lehrstoffes nähmen, desto größer sei die Gefahr einer Vernachlässigung der Form. Darum sei über grammatische Unsicherheit und über Ungründlichkeit im Fundamentalen und Elementaren hie und da geklagt worden. Das wieder hergestellte Skriptum in der Prüfung werde die Schüler zu einer gründlichen Aneignung des grammatischen Stoffes nötigen. Vielleicht brächten wir es auch noch wieder zu griechischen Versen: „auf den altsächsischen Schulen wurde auch griechische Versifikation geübt, und die Redeaktus hatten auch griechische Poëme aufzuweisen“ (Ztschr. f. Gymn.-Wesen X, 78). — Die Hoffnung auf griechische Poëme scheint unerfüllt geblieben zu sein; die Hoffnung auf Gründlichkeit des Grammatikbetriebes ging dagegen über Erwarten der Schulbehörde in Erfüllung, so sehr, daß man bald an die Abschaffung der Sache zu denken sich genötigt sah. Wiese sagt in einem Aufsatz über das höhere Schulwesen in Preußen (in Runkels Preußischem Jahrbuch, Jahrg. 1861, S. 107—168): „seitdem das griechische Extemporale wieder unter die Abiturientenarbeiten aufgenommen ist, werden diese Übungen auch in den oberen Klassen wieder mehr als sonst und mit gutem Erfolg getrieben, aber an mancher Schule so überwiegend, als ob nicht die Litteratur, das Verständnis der Autoren, sondern die Grammatik, die Exerzitien, die Extemporalien, die Hauptsache wären,“ wodurch denn der Zweck des griechischen Unterrichts verloren gehe. Schon in dem Entwurf eines Prüfungsreglements vom Jahre 1871 (Wiese, Ges. u. Verordn. I, 396) ist das griechische Skriptum wieder aufgegeben; thatsächlich ist es erst durch die neue Prüfungsordnung vom Jahre 1882 beseitigt. Bemerkenswert ist, daß Bonitz, der Verfasser dieser neuen Ordnung, sich früher als Schulmann lebhaft gegen die geplante Abschaffung ausgesprochen hatte (Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 1871, 705—716). Von dem Standpunkt der Verwaltung gesehen, werden manche Dinge anders sich darstellen, als von dem Standpunkt des Lehrers, der zunächst die Erfahrungen seiner eigenen Lehrthätigkeit vor Augen hat.

Endlich sind noch ein paar Bestimmungen allgemeineren Charakters zu erwähnen. Die schon in dem alten Prüfungsreglement vorhandene Bestimmung über die Zulässigkeit einer Kompensation von ungenügenden Leistungen in den Nebenfächern durch ein bedeutendes Plus in einem der Hauptfächer wurde mit der Maßgabe beibehalten, daß namentlich die Kompensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische und umgekehrt zulässig sein solle. Sodann tritt eine Neigung hervor, den Charakter der Prüfung überhaupt in dem Sinne zu verändern, daß ihr Ausfall nicht als das in letzter Instanz Entscheidende bei der Beurteilung des Abiturienten angesehen werden solle. Hatte das alte Reglement als Zweck der Prüfung bezeichnet, „auszumitteln“, ob der Abiturient den erforderlichen Grad der Schulbildung erlangt habe, so wird in der Verfügung von 1856 gesagt: hierüber müsse das Urteil bei den Lehrern im wesentlichen schon vor der Prüfung feststehen. Sie habe nur die Aufgabe, dieses Urteil „vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen und zur Anerkennung zu bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel zu lösen und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtsein zu bringen, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Kursus desselben absolviert haben, erfüllt worden ist.“ Wenn durch diese nicht ganz klare Wendung: es handle sich nur darum, das schon feststehende Urteil der Lehrer „vor der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen und zur Anerkennung zu bringen“ — sehr viel deutlicher wäre es gewesen, wenn man gesagt hätte: die Abgangsprüfung sei nicht eine Staatsaktion, sondern eine interne Schulangelegenheit, und der kgl. Kommissarius wohne ihr nicht als Veranstalter und Abnehmer des Examens mit entscheidender Stimme und *veto*, sondern als Zeuge bei — also wenn durch jene Formel die Furcht der Schüler (und Lehrer) vor dem Examen beschwichtigt werden sollte, so scheint hierin kein erheblicher Erfolg erreicht worden zu sein; wenigstens dauerten, nach den offiziellen Kundgebungen, die viel beklagten Unterschleife fort, trotz der größten Strenge und trotz der im Wiederholungsfalle darauf gesetzten Todesstrafe: ewigem und allgemeinem Ausschluß von der Universität und von Staatsämtern. Vor allem der lateinische Aufsatz fuhr fort, dazu Veranlassung zu geben, wie aus einer Verfügung vom 25. November 1857 hervorgeht. Das *suaviter in modo* allein thut es nicht, so lange das *fortiter in re* bleibt. Ein Abiturientenexamen bleibt ein Abiturientenexamen und es scheint mir sehr zweifelhaft, ob daraus jemals werden wird, was es nach Kohlrausch sein soll: ein Ehren- und Freudentag der Schule, oder nach Schrader: der harmonisch nachklingende Schlußakkord des ganzen Schullebens.

Das ist die Revision, in welche die gegen Joh. Schulzes Ideal einer allseitigen Bildung gerichteten Konzentrationsbestrebungen ausliefen. —

Hat sie ihr Ziel erreicht? Ist die Beseitigung der Überbürdung gelungen? Ist Einheit und Einfachheit, Freiheit und Spontaneität in die Gymnasien zurückgekehrt? Ist endlich, was als Mittel hierzu angesehen wurde, eine solche Fertigkeit der lateinischen Sprache wieder erreicht worden, daß der Schüler lesend, schreibend, sprechend mit Freiheit und Leichtigkeit sich in ihr bewegt?

Soviel ich habe in Erfahrung bringen können, ist das niemals von irgend jemand behauptet worden.

Was zuerst die Überbürdung mit Arbeitspensen anlangt, so ist bekannt, daß wenigstens die Klagen darüber bis auf diesen Tag nicht verstummt sind. Ob sie überhaupt berechtigt sind, kann hier dahingestellt bleiben; das aber wird nicht zweifelhaft sein, daß durch die Veränderungen im Lehrplan von 1856 ihre Ursache nicht aufgehoben ist. Die Lehrfächer sind alle geblieben, die Forderungen in keinem Stück ernstlich beschränkt, die Kontrolle endlich, wodurch die Leistungen beigetrieben werden, hat an Genauigkeit oder Gewissenhaftigkeit wenigstens nicht verloren: also wird auch die Schule die Anforderungen an Arbeitspensen nicht in erheblichem Maße haben vermindern können; es müßte denn sein, daß inzwischen eine *via regia* zur Latinität und Gräcität, zur Mathematik und Geschichte entdeckt worden wäre, wovon doch, trotz jeweiliger Ankündigung einer neuen Methode, nichts Sicheres bekannt geworden ist.

Da die Absicht war, die Zeit und Kraft der Schüler für die alten Sprachen zusammenzuhalten, so hätte also die Entlastung durch Einschränkung der übrigen Lehrfächer herbeigeführt werden müssen. Vielleicht war von manchen Freunden der Konzentration vor allem ein Nachlassen in der Mathematik erwartet worden; wenigstens wird anzunehmen sein, daß ihre Forderungen vielfach am meisten als drückend empfunden wurden. Von einem Rivalisieren zwischen Mathematikern und Philologen war in einer der ersten Verfügungen des Ministeriums Eichhorn die Rede, es wurde den Mathematikern dies ernstlich untersagt und Einschränkung auf das vorgeschriebene Pensum geboten (Wiese, Ges. u. Verordn. I, 99; vgl. Verhandlungen der sächsischen Direktorenkonferenz von 1833, Erler, 164). Eine Beschränkung des mathematischen Unterrichts empfahl auch die westfälische Direktorenkonferenz von 1854 (Erler, 167). Ebenso der Schulrat Landfermann in Koblenz, er rät, sich auf Arithmetik, Algebra, Planimetrie und

Stereometrie zu beschränken, Trigonometrie auszuschließen, und wo es dem Lehrer an Geschick fehle, auch auf die Stereometrie zu verzichten. Am weitesten geht wohl Direktor Ellendt von Eisleben; er fordert in dem schon erwähnten Programm von 1855 dringend „die Beschränkung der Tyrannei, welche die Mathematik in den Schulen ausübt"; den Mathematiklehrern wird viel Böses nachgesagt: sie machten den Schülern, die die alten Sprachen liebten, das Leben sauer, gäben ihnen schlechte Zensuren und hinderten ihre Versetzung. Ellendt will nur zwei Stunden für Mathematik in den oberen Klassen; der Unterricht soll sich auf Arithmetik und Planimetrie beschränken; Trigonometrie, Stereometrie, Logarithmen und dazu die Naturgeschichte sollen wegfallen.

Aber die Sache erwies sich, um in der Sprache des Bureaus zu reden, als unthunlich. Die neue Lehr- und Prüfungsordnung ließ es im wesentlichen bei den alten Bestimmungen.

In der Geschichte wurde über das Memorieren von Daten und Zahlen, das vor allem das letzte Jahr belaste, geklagt. Dem Übel zu wehren, ordnete das neue Reglement an: jeder Abiturient möge eine „Aufgabe aus der griechischen, römischen oder deutschen Geschichte in zusammenhangendem Vortrag lösen". Ob in Wirklichkeit den Abiturienten dadurch die Vorbereitung auf das Examen erleichtert und der Mut dazu gemehrt worden ist? Man darf daran zweifeln, es kann daraus ein sehr harter Strick gedreht werden; und daß dies auch geschehen sei, ist wiederholt auf Direktorenkonferenzen behauptet worden (Erler, I, 159).

In der Geographie, sagt eine Verfügung vom 19. Dezember 1861, habe sich bei den von Gymnasien kommenden Aspiranten in der Portepeefähnrichsprüfung öfter ein auffallender Mangel gezeigt; sie nimmt von einer bestimmten Anordnung Abstand, empfiehlt aber den Direktoren darauf zu achten, daß „die geographischen Verhältnisse von Europa und Deutschland nicht in Vergessenheit geraten" (Wiese, Ges. I, 96). In der Folge beschäftigen sich die Direktorenkonferenzen wiederholt mit diesem Mangel und seiner Abhilfe (Erler, I, 160ff.).

In der Religion wurde nach dem alten Reglement das Zeugnis der Reife erteilt, wenn eine deutliche und wohlbegründete Kenntnis der Glaubens- und Sittenlehre, verbunden mit einer allgemeinen Übersicht über die Geschichte des Christentums nachgewiesen war. Das neue verlangt: sichere Kenntnis vom Inhalt und Zusammenhang der heil. Schrift, sowie von den Grundlehren der Konfession. Die letzteren Forderungeu sind greifbarer, also wohl auch eintreibbarer. Man vergleiche eine von Wiese (I, 63) mitgeteilte Verfügung des pommerschen Provinzial-Schulkollegiums vom Jahre 1871, welche das Auswendiglernen

von Katechismus und Bibelsprüchen ordnet und den ebendort (S. 333) mitgeteilten Schulplan des Stettiner Gymnasiums, nach welchem das Auswendiglernen bis in die II fortgesetzt wird und auch 80 Kirchenlieder umfaßt.

Die philosophische Propädeutik nicht zu vernachlässigen, wie es ungebührlicher Weise an einigen Gymnasien geschehe, mahnt eine Verfügung vom 13. Dezember 1862, und ordnet zwar nicht die Wiederaufnahme in die Prüfung, wohl aber einen Vermerk darüber im Maturitätszeugnis an (Wiese, Ges. I, 73). In Wieses Lebenserinnerungen (I, 208) ist die Entstehungsgeschichte der Verfügung zu lesen. Der neue Minister, v. Bethmann-Hollweg, war von Trendelenburg von der Notwendigkeit eines elementaren Unterrichts in der Philosophie, im besonderen in der Logik und Psychologie, überzeugt und zugleich ihm die Besorgnis genommen worden, daß es sich dabei um Hegelsche Philosophie handeln werde.

Im Französischen wurde der Anfang des Unterrichts von III nach V verlegt, im Interesse der Schüler, die das Gymnasium als Bürgerschule benutzten. Die Folge war, daß jetzt die elfjährigen Knaben, nachdem sie eben das Lateinische begonnen, aber durchaus noch keine Festigkeit nur im elementarsten gewonnen hatten, die Elemente einer zweiten fremden Sprache lernen mußten, eine Sache, die, so sehr sie aus schulpolitischen Rücksichten notwendig sein mochte, doch für die Gestaltung des Unterrichts höchst unerfreulich war. Daß in IV dann mit dem Griechischen begonnen werden mußte, häufte die Übelstände bis zum Unerträglichen: die Anfänge von drei schwierigen fremden Sprachen nebeneinander in dem Lebensalter von zehn bis zwölf Jahren! Wiese sah das Übel, er hätte gern den Anfang des Unterrichts in fremden Sprachen überhaupt in ein etwas höheres Lebensalter verlegt. Aber die Dinge erwiesen sich stärker als die Leiter des Schulwesens.

Für die Entlastung blieb nur eins: die Naturgeschichte — die Rekreationsstunden des Franckeschen Pädagogiums.

Auch dies hat Wiese, den sein kräftiger Wirklichkeitssinn in ungewöhnlichem Maße gegen die Selbsttäuschung widerstandsfähig machte, der Beamte so leicht unterliegen, der Täuschung nämlich, Verordnung und Verwirklichung zu verwechseln, sich nicht verhehlt. Auf der Schulkonferenz vom Jahre 1873 spricht er es in der Eröffnungssitzung aus: es sei etwas an der oft gehörten Klage der Universitätslehrer, daß der wissenschaftliche Sinn bei der studierenden Jugend abnehme, daß sie im allgemeinen weder ausdauerndes Interesse, noch genug positives Wissen zu den Studien mitbringe. Den Schulen werde vorgeworfen,

daß sie zu wenig zum Selbstdenken anregten und sich mit gedächtnismäßiger Aufnahme encyklopädischer Notizen begnügten, daß die jungen Seelen unter der Masse des ihnen zugeführten Stoffes früh erlahmten und die Elastizität verlören, daß den meisten nur daran gelegen sei, die Prüfungen zu überwinden und äußere Ziele im Leben zu erreichen. Wenn auch hierzu die ganze Zeitatmosphäre beitragen möge, so könne die Schule doch schwerlich die Verantwortlichkeit ganz von sich abwälzen. Ähnliche Betrachtungen kehren auch in den späteren Schriften wieder, in den Idealen und in den Lebenserinnerungen.

War die Vereinfachung des Lehrplans nicht erreicht worden, so stand es nicht anders auch mit den anderen allgemeinen Zielen, mit der Gewinnung von Raum für die Individualisierung der Anstalten, für die Selbstthätigkeit und Freiheit der Einzelnen. W. Schrader, der als Schulrat die Zustände kennen zu lernen Gelegenheit hatte und der von Voreingenommenheit gegen das Gymnasium des Restaurationszeitalters völlig frei ist, sagt bestimmt das Gegenteil, übrigens nicht in tadelnder Meinung. „In dem Unterrichtsverfahren der höheren Schulen," heißt es in seinem Werk über Verfassung der höheren Schulen (1881, S. 19), „zeigt sich eine Veränderung des früheren Zustandes: das ist die Gleichmäßigkeit der Ansprüche an alle Schüler und die annähernde Gleichmäßigkeit ihrer Durchbildung. Das ernsthafte Streben der Lehrer richtet sich auf die gleichmäßige Förderung sämtlicher Schüler, der Unterschied ist jetzt bei weitem nicht so groß wie früher." Und das gilt nicht nur von den Leistungen der Einzelnen überhaupt, sondern auch von den Leistungen in jedem einzelnen Unterrichtsfach: „die Ergebnisse in den einzelnen Unterrichtsfächern zeigen nicht so starke Abweichungen wie früher. Dank dem entwickelteren Pflichtgefühl der Lehrer schlüpfen nicht mehr so viele schwache Schüler durch, wie ehedem, und infolge der strengeren Aufsicht dürfen unfähige oder gar nachlässige Lehrer nicht mehr darauf rechnen, ein unbemerktes und oft sehr originelles Stillleben zu führen, wie sich in früheren Tagen ein und das andere an den meisten Anstalten fand. Jeder Lehrer trägt und fühlt die Verantwortlichkeit für die Ergebnisse seines Unterrichts, die Konferenzen, Versetzungen und Prüfungen fordern ihm Rechenschaft für sein Thun ab; was Wunder, wenn bei manchem die Stimme des Ehrgeizes hier und da die Rücksicht auf schwächere Schüler übertönt. Und auch wo dies nicht der Fall ist, da ist doch der Spielraum in den Anforderungen und dem Urteile bei weitem enger als vordem, einzelne Schwächen der Schüler finden nicht mehr die frühere Nachsicht, das

Streben der Anstalten ist mehr und mehr darauf gerichtet, daß so viel als möglich sämtliche Schüler in allen Fächern ein mittleres und zwar nicht allzu niedriges Maß der Bildung erreichen." Als die Folge tritt nach SCHRADER Überspannung, eine gleichsam qualitative Überbürdung ein.[1]

Die bezeichnete Gestaltung der Dinge scheint als eine unabwendbare, wenn auch nicht gewollte Folge des Systems der zentralisierten Staatsverwaltung auf dem Gebiet des Gymnasialwesens angesehen werden zu müssen. In demselben Werke von SCHRADER (§§ 40—44) findet man die Form, in der das System wirkt, ausführlich beschrieben. Die Abgangsprüfungen, welche der Schulrat als Kommissarius teils selbst ausführt, teils durch die Lehrer vor seinen Augen ausführen läßt, und die Revisionen, welche früher außerordentliche Ereignisse waren, jetzt aber als geordnete und regelmäßig wiederkehrende Aufsichtsmittel gehandhabt werden (S. 227), sind die Gelegenheiten, bei welchen diese egalisierende Einwirkung der Behörde stattfindet. Es ist offenbar unmöglich, dem System diese Wirkungen zu nehmen: der Lehrer, der den Schulrat zur Revision erwartet, kann nicht umhin darnach zu streben, daß er ihm absolvierte Pensa vorzeigen könne; und der Revisor kann nicht verhindern, daß ihm mehr in die Augen fällt, was am Mittelmaß fehlt, als was etwa Einzelne über das Maß des Gebotenen hinaus leisten. Wie sehr die Individualisierung der Anstalten selbst in den letzten 50 Jahren abgenommen hat, zeigt ein Blick in die Lektionsverzeichnisse der Programme. Noch in den dreißiger Jahren war der Spielraum in der Anordnung des Kursus und des Stundenplans ein sehr erheblicher, verglichen mit der gegenwärtigen Gleichförmigkeit.[2]

[1] Ich halte es für geboten, auch SCHRADERS günstiges Gesamturteil über die Entwickelung der preußischen Gymnasien in diesem Zeitalter mitzuteilen. Er sagt (S. 13 desselben Werkes), eine erhebliche Steigerung in den Bildungsergebnissen unserer Gymnasien lasse sich nicht verkennen. „Diese Zunahme trifft aber weniger das Maß positiver Kenntnisse und Fertigkeiten, als den ideellen und bleibenden Unterrichtsgehalt; sie besteht nicht in der äußeren Anfügung neuer Wissensmassen, sondern in der gesunden Ernährung und dem ausgebreiteteren Wachstum des jugendlichen Geistes von innen heraus; sie vollzieht sich nicht durch Mehrung der unbehilflichen Hausarbeit, sondern durch Schmeidigung, Ausweitung und Erleuchtung des Geistes während des Unterrichts." Ich gestehe, daß die Zusammenstimmung dieser Wirkung mit den oben bezeichneten Veränderungen in den Einrichtungen mir nicht ganz einleuchtet; ich glaube aber nicht, daß die Beobachtungen SCHRADERS über die letzteren irrtümlich sind.

[2] Eine Zusammenstellung von Lehrplänen der dreißiger Jahre findet man in BRAUNS und THEOBALDS statistischen Handbuch der deutschen Gymnasien, Kassel 1836.

Auch Wiese selbst hat sich hierüber nicht getäuscht. Er hat sich immer als einen Freund der Individualisierung der Anstalten bekannt. Aber er weiß, daß die Wirklichkeit nicht diesen Weg gegangen ist. In dem schon erwähnten Aufsatz über das höhere Schulwesen in Preußen (Runkels Preuß. Jahrb., 1861, S. 149) wirft er die Frage auf, ob wir nicht immer noch, trotz der Verfügungen der fünfziger Jahre, welche der Individualität Raum schaffen sollten, zu viel Ordnung und Gleichförmigkeit hätten, und ob die Ordnung nicht zu teuer erkauft werde? Er bejaht die Frage nicht ausdrücklich; aber er giebt zu bedenken, der Einfluß der Unterrichtsverwaltung auf die höheren Schulen werde leicht überschätzt. Die Berechtigungen, welche an die Zeugnisse der höheren Schulen geknüpft seien, setzten die Schule „in eine Abhängigkeit von außer ihr liegenden Interessen, die oft als eine Hemmung ihrer freien Thätigkeit schwer empfunden werde". Freilich aufgegeben könne diese Beziehung nicht werden: es würde weder zum Nutzen des Staatsdienstes, noch der Personen geschehen, die dann in noch viel größerer Zahl der Industrie der Privatvorbereitung anheimfielen und der Vorteile eines geordneten Schulunterrichts entbehren müßten. — Es war in diesem Jahre (1861) die Anordnung getroffen worden, daß die Erlangung des Einjährigenscheins, der bisher durch Absolvierung der III erreicht worden war, erst nach einem halbjährigen Besuch der II stattfinden solle. Wie schwere Störung dem Gymnasialunterricht durch diese vom pädagogischen Gesichtspunkt aus unglaubliche Maßregel zugefügt wurde, sprach eine Versammlung pommerscher Gymnasiallehrer zu Greifswald mit großem Nachdruck aus (Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 1864, S. 171 ff.). Wiese kommt wiederholt auf diese Einengung der Schulverwaltung durch die nicht selten gegen die pädagogischen Interessen rücksichtslos sich durchsetzenden Interessen der verschiedenen Zweige der Staatsverwaltung, vor allem durch die Interessen des Kriegsministeriums und des Handelsministeriums, zu sprechen. So in der kleinen Schrift: Pädagogische Ideale und Proteste (1884); er weist darauf hin, wie eng dem Einzelnen die Grenze der amtlichen Befugnis innerhalb der Dienstpragmatik gesteckt und wie groß die Kraft des Widerstandes sei, den das feste Gefüge des preußischen Staates und die strenge Logik seiner Ordnung subjektivem Dafürhalten entgegenstelle; besonders sei es das Berechtigungswesen, wodurch die Unterrichtsverwaltung auf das mannigfaltigste gehindert werde, aus ihren eigenen Einsichten und aus dem Interesse der Schule ihre Anordnungen zu treffen. Ähnlich in den Lebenserinnerungen (I, 313), wo der bemerkenswerte Zusatz sich findet: daß ein nicht geringes Maß von individueller Verschiedenheit in den Schulen je nach der Beschaffenheit der Lehrkräfte und der

Neigung und der Begabung der Schüler schon erreicht werde oder doch erreichbar sei, wenn nur die Schulräte und Direktoren von der gestatteten Freiheit Gebrauch machen wollten.

In der That dürfte es nicht so selten vorgekommen sein, daß der Eifer, das Rechte zu treffen, oder auch der Eifer, in der Korrektheit voran zu sein, bei den unteren Instanzen dem Verlangen der Centralverwaltung nach Festlegung des Kursus und der Leistungen voraneilte. Es ist auch ganz verständlich, daß es Lehrer und Direktoren giebt, die möglichst genaue Bestimmungen der Wege und Ziele wünschen; es ist weniger mühsam und weniger verantwortungsvoll, gebotene Wege zu gehen, als eigene zu suchen. Wer weiß am Ende, wenn man nun nach bestem Ermessen der vorhandenen Kräfte und Bedürfnisse die Dinge eigentümlich geordnet hat, ob man dafür bei der vorgesetzten Aufsichtsinstanz Anerkennung findet? Also, kann man nicht überhaupt unabhängig den eigenen Weg gehen, dann möglichst genaue Anweisung, damit man weiß, woran man ist; dann kann man sich auf das Gebot beziehen und hat daran Deckung gegen spätere Vorhaltungen.

Übrigens hat denn doch auch die Frage ihre Berechtigung, ob es der Schulverwaltung mit der theoretischen Liebe zur Freiheit auch in der Praxis immer ganz ernst gewesen sei? Wiese stand, so lange er im Amte war, nicht in dem Rufe großer Nachgiebigkeit gegen persönliche Ansichten und individuelle Neigungen der Lehrer. Er weiß es selbst; so erzählt er, wie der Minister Falk ihm einmal auf einer Reise als das Renommee, in dem er stehe, bezeichnet habe: daß er alles nach seinem Kopfe machen wolle; und ein andermal nennt er als die beiden Vorwürfe, die man gegen ihn erhoben habe, den Pietismus und vor allem die Aufrechterhaltung des Behördenabsolutismus (Lebenserinn. II, 28, 104). Der Ruf wird doch wohl nicht ohne allen Grund gewesen sein. Von einem Professor an der Berliner Universität ist mir folgender Vorfall, den er als Schüler miterlebt hat, erzählt worden. Wiese kam, nicht lange nach seinem Eintritt in die Verwaltung, zur Revision nach Schulpforta. Er wohnte unter anderem einer lateinischen Stunde bei, in der mit den Primanern ein Stück des Terenz gelesen wurde. In der folgenden Stunde begann der Lehrer mit der Erklärung: wir können den Terenz nicht weiter lesen, es ist mir untersagt worden. Der Berichterstatter, welcher seiner Schulzeit mit dankbarer Freude gedenkt, fügte hinzu: wir waren alle erbittert über das Verbot, der Terenz hatte uns vor allem durch den Einblick in das tägliche Leben der Römer interessiert.

Es ist mir ganz verständlich, wie jemand, der so oft den Kampf mit der Willkür und dem Eigensinn, mit dem Verkehrten und Ab-

surden kämpfen mußte, wie Wiese — die Mitteilungen im Anhang der Selbstbiographie geben davon erstaunliche Beispiele — sich bald gewöhnte, ohne sich auf langwierige Erörterungen einzulassen, seine Ansicht von dem Angemessenen oder Gebotenen zu sagen und Nachfolge zu fordern. Ich zweifle auch nicht daran, daß ein Mann von seiner Einsicht und Erfahrung, ein Mann, der den Blick für die Dinge mit dem Herzen für die Jugend vereinigte, in den meisten Fällen das sachlich Richtige und Notwendige forderte und durchsetzte. Die Nebenwirkung bleibt dabei dieselbe: Minderung der Spontaneität und Selbständigkeit bei den Beaufsichtigten. Der Schwächere wenigstens fragt sich nun nicht: was kann ich thun, was will die Sache? sondern: was wird der Revisor billigen, womit kann ich seine Anerkennung gewinnen? Der Selbständigere aber wird die Zurechtweisung als Kränkung empfinden und geneigt sein, sich nun streng auf das *debitum* zurückzuziehen, um nicht für guten Willen üblen Dank zu haben. Wie muß jenem Lehrer in Pforta (es war Keil) zu Mute gewesen sein bei der Erklärung, daß er nicht weiterlesen dürfe. So vor seinen Schülern unter Vormundschaft gestellt zu werden! Als ob ihm kein Urteil darüber zustehe, was gut und böse sei. Der Grund des Verbots war nämlich die sittliche Bedenklichkeit des Autors. Als ob der Lehrer die nicht auch gekannt hatte! wenn er ihn doch wählte, mußte er ja wohl wissen, was er that, was er sich und was er seinen Schülern zutrauen durfte. Wenn er nun gerade vorhatte, dieser Kehrseite des Altertums einmal nicht auszuweichen? Es wird ja doch wohl möglich sein, gerade hieran sehr ernsthafte Belehrungen anzuknüpfen, Belehrungen besonderen und Belehrungen allgemeinen Charakters, auch über das Verhältnis von Christentum und Altertum. Gewiß, es kommt ganz auf den Lehrer an; um so mehr Ursache für die Aufsichtsbehörde, vorsichtige Zurückhaltung zu üben.

Übrigens ist doch auch der Minister, von dem Wiese ins Amt berufen wurde, nicht eben dafür bekannt, daß er für die Freiheit des Individuums besondere Achtung oder für Subjektivität der Ansichten viel Schonung gehabt habe. Raumer war der Kultusminister nach dem Herzen Hengstenbergs, wie man in dessen Leben nachsehen mag. Neben Wiese steht Ferd. Stiehl als Leiter des Volksschulwesens, ein Mann, der doch wohl rücksichtsloser als irgend ein Vorgänger oder Nachfolger im Amt die Ansicht vertrat: der Lehrer habe keine Meinung, sondern nur ein Amt. Und unter den Schulräten, die Wiese ins Amt führte, war doch auch mehr als einer, dessen Art zu denken und zu handeln sich von dieser Auffassung nicht weit entfernte. Der Schulrat Klix z. B., der so viele Jahre in der Provinz Brandenburg die

Gymnasien regierte, mag manche Verdienste gehabt haben, eines wird niemand für ihn in Anspruch nehmen: daß er für die Freiheit und Selbständigkeit der Lehrer große Achtung gehabt habe. Ein starkes Gefühl der Selbstherrlichkeit machte ihn manchmal wohl auch gegen sehr bescheidene Anforderungen in dieser Richtung harthörig und rücksichtslos.[1]

Auch W. Schrader, der unter Wiese Provinzialschulrat in Königsberg wurde (1856), und dessen bekannte Gymnasialpädagogik von Wiese wiederholt als authentische Darlegung der in der Verwaltung herrschenden Grundsätze genannt wird, kann wohl kaum zu den Liebhabern der Freiheit und Selbständigkeit der Lehrer und der Anstalten gerechnet werden. Wenigstens in seiner Gymnasialpädagogik ist der Geist der Freiheit nicht vorwaltend, vielmehr bildet in den Anweisungen für Lehrer das „er soll“ und „er muß“ den herrschenden Grundton. Ich mag das Buch nicht ausschreiben, um dies zu beweisen. Statt dessen führe ich aus einem Artikel Schraders über das Privatstudium in Schmids Encyklopädie (VI, 399ff.) ein paar Stellen an. Als Zweck des Privatstudiums wird an die Spitze gestellt: die selbständige Thätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung aufzurufen; eine vortreffliche Bestimmung. Aber sie wird durch die nachfolgenden Ausführungen völlig aufgehoben. Es heißt weiter: „Das Private und Freie desselben besteht nicht etwa darin, daß dasselbe auch unterlassen werden darf.“ Also denn darin,

[1] Ich weiß nicht, ob die folgende Geschichte, die Wiese in seinen Lebenserinnerungen (II, 92) erzählt, auf den Schulrat Klix geht; sie würde zu seinem Bilde nicht übel stimmen. „Bei einem Abiturientenexamen kam es vor, daß der Vertreter des städtischen Schulkuratoriums sich einmischte und auch eine Frage stellte. Der Schulrat, dessen Geduld überhaupt nicht sehr elastisch war, coupierte das sogleich, indem er zu den Schülern sagte: Ich will Ihnen die Antwort auf diese Frage erlassen, und zu dem examinierenden Lehrer: Fahren Sie fort. Die Lehrer der Anstalt, fügt Wiese hinzu, waren ihm für diese resolute Abweisung sehr dankbar.“ Die Ablehnung mag ja sachlich ganz gerechtfertigt gewesen sein. Dennoch kann ich diese Schneidigkeit nicht für Weisheit halten. Mit was für Empfindungen wird dieser Vertreter der Stadt von jetzt ab an der Schule vorübergegangen sein? und wie wird die Sache, die ja denn nicht innerhalb der Mauern der Schule geblieben sein wird, auf das Verhältnis der Stadt zu ihrer Schule gewirkt haben: zahlen und Mund halten, so etwa wird es ihr von dem Vertreter des Staates hier bezeichnet. Kann die Schule wünschen, daß es sich hierauf beschränkt? Und wie muß ein solcher Vorgang auf die zum Übermut ohnehin geneigte Jugend wirken? Es ist doch überraschend, daß Wiese nicht für nötig findet, irgend etwas dazu zu bemerken, nichts, als jene „Dankbarkeit“ der Lehrer — von der ich übrigens doch nicht ganz gewiß bin, ob sie von Dauer war und von Herzen kam, oder ob man bloß dem Schulrat zu Gefallen lachte.

daß der Gegenstand desselben frei gewählt wird? — Keineswegs. Sondern der Gegenstand sind die altklassischen Schriftsteller. — Aber unter diesen wird die Wahl freistehen? — Allerdings! Das heißt, es bleibt die Aufgabe des Lehrers, „die geeigneten Klassiker zu bezeichnen und die Schüler vor Mißgriffen zu behüten.“ — Aber unter den überhaupt geeigneten trifft die eigene Neigung des Schülers die Auswahl? — Jawohl; „nur ist mit Nachdruck darauf zu halten, daß Homer und Horaz (mindestens sämtliche Oden) von allen Schülern möglichst vollständig gelesen werden; soweit also der Schulunterricht diese Schriftsteller zu bewältigen außer Stande ist, muß (auch im Original gesperrt!) das Fehlende von den Schülern privatim ergänzt werden.“ — Aber die Art der Lektüre bleibt wenigstens den Schülern überlassen? — Freilich; aber eine Anleitung zu der fruchtbarsten Art ist unerläßlich; jedes Schriftwerk ist zweimal zu lesen; es sind Auszüge und phraseologische Sammlungen zu machen, doch ist die Anlegung von Adversarien nicht unbedingt notwendig. Selbstverständlich geschieht aber die Arbeit unter der Aufsicht des Lehrers, „der sich von Zeit zu Zeit, sei es privatim oder in der Klasse, davon überzeugt, was und wie die Schüler gearbeitet haben“, wobei er übrigens mehr helfend und ratend, als tadelnd und strafend sich verhalten wird — was denn ja wohl auch für die übrigen Schulstunden sich empfehlen möchte. Man sieht, von freier Thätigkeit ist hier nicht die Rede, wenn man darunter Thätigkeit versteht, die aus eigenem Antrieb erfolgt. Es handelt sich im Grunde bloß darum, den Rest, welchen das täglich kontrollierte Schulpensum läßt, dem Schüler als monatlich kontrolliertes Pensum mit nach Hause zu geben, wie jenem Gast beim Horaz, was er nicht gleich bei Tisch ißt, von dem bäuerlich wohlmeinenden Wirt in die Tasche zum Mitnehmen aufgenötigt wird. Von dieser „Privatlektüre“ urteilt Nägelsbach (Schmids Encyklopädie I, 927): sie sei ein kümmerliches Surrogat jener einst nicht seltenen, durchaus freiwilligen, dem Lehrer oft ganz unbekannt gebliebenen Lektüre, in welcher der fähigere Schüler seine Lust und seinen Lohn fand. Wo sich hierzu noch Neigung und Möglichkeit finde, sei sie aufs sorgfältigste zu pflegen, vor allem durch sorgsames Fernhalten alles Schulzwangs. Der Lehrer trete leitend und beratend nur dann ein, wenn er gefragt wird.

Ein wirklicher Freund der Freiheit unter den Schulräten jener Zeit war Dietrich Landfermann, Eilers' Nachfolger in Koblenz. Er hat die Grundanschauungen von deutschem Wesen und deutscher Freiheit, die ihn in der Jugend der Burschenschaft, und dann, wie so viele Genossen, der Festung zuführten, nie aufgegeben. Auch in religiösen Dingen blieb er ein freigesinnter Mann. Als ein Lehrer sich wegen

des Religionsunterrichts mit Gewissensbedenken an ihn wendete, da richtete er ihn auf: „Es handelt sich um das Evangelium, nicht um das, was im 16. oder 17. Jahrhundert die Fürsten mit ihren Hofpredigern aufgestellt haben“ (O. Jäger, Zum Gedächtnis Landfermanns, *Pro domo*, S. 369). So war er auch kein Freund des bureaukratisch-zentralisierten Schulregiments, wie es sich in Preußen mehr und mehr ausgebildet hatte und namentlich in den Jahren des Raumerschen Ministeriums drückend auf den Schulen lag. In einem Gutachten, das er für den Minister der neuen Ära, v. Bethmann-Hollweg, ausgearbeitet hat, fordert er sehr entschieden, den Direktoren und Lehrern mehr Freiheit der Bewegung zu geben, damit die einzelnen Schulen individuellen Charakter und eigenes Leben entwickeln können. Und er wiederholte, als nach dem Eintritt Falks ins Ministerium das Unterrichtsgesetz wieder auf der Tagesordnung stand, diesen Rat aufs dringendste: seit zwei Menschenaltern, so heißt es in einem Artikel im Neuen Reich (1874, II, 721 ff.), habe man sich daran gewöhnt, es für unvermeidlich und unentbehrlich zu halten, „daß alle Schulen durch ausführliche und ins Einzelne gehende Vorschriften der Staatsbehörden wie durch Exerzierreglements nicht nur fest umzäunt, sondern auch in ihrem innersten Leben genau geregelt werden“. Er weist darauf hin, wie heillosen Schwankungen die Schulen bei dieser Verfassung durch den Wechsel in den Ansichten des Ministeriums ausgesetzt seien; man halte die Regulative von 1854 und die neuen Bestimmungen von 1872 gegeneinander; und er fordert nun dringend, „auf alle Uniformierung der Anstalten zu verzichten, welche doch nicht erreicht wird, so lange nicht die Individuen, namentlich durch eine jesuitische Ordensregel die Lehrer uniformiert werden können, und den Schulen, deren von ihren Mitarbeitern beratenen, aber entscheidenden Vorstehern, den Gemeinden und anderen Schulpatronen das alte Maß lebenerzeugender Spontaneität und Freiheit wiederzugeben“, wie sie es in England noch besäßen und auch in Deutschland noch vor kurzem besessen hätten.

Nicht minder forderte er für die Schüler, vor allem der oberen Klassen, Freiheit der Bewegung. „Sehr eifrige, treue Lehrer glauben ihrer Aufgabe um so mehr zu genügen, je mehr ihnen zu gelingen scheint, das ganze intellektuelle Leben des Schülers und seine ganze Muße in die Hand zu nehmen und nach allgemeinen Normen in so scharf umgrenzte Bahnen zu lenken, daß für eine der Individualität des Schülers entsprechende freie Selbstthätigkeit kein Raum und kein Sinn mehr bleiben kann. Wollten doch die, welche für das Moment der Freiheit neben dem der Zucht und des Gehorsams und der befohlenen Arbeit keinen Raum in der Schulpraxis statuieren, genauer

nachfragen, welche Früchte Lehrerbestrebungen und Schuleinrichtungen in ihrem Sinn zu tragen pflegen, und ob, wo von Bildung des Charakters und Entwickelung freier Selbstthätigkeit abgesehen wird, das, was zu erstreben übrig bleibt, nämlich gründliche und sichere Vertrautheit mit den Schullektionen, allgemein oder auch nur bei einer Mehrzahl der Schüler erreicht wird. Sie werden auf ein sehr kümmerliches Resultat stoßen und daneben, wenn sie noch einen Blick dafür haben, eine sehr unerfreuliche Entdeckung machen. Wie eine Nation sich von der bureaukratischen Bevormundung ihres kirchlichen und bürgerlichen Lebens, zwar mit tiefem innerlichen Widerstreben, umranken läßt, soweit sie muß, daneben aber, soweit sie kann, nach eigener Selbstbestimmung ein Leben für sich fortführt, so finden sich auch die Schüler mit den Anforderungen ihrer Lehrer widerwillig und oberflächlich ab, wenn diese über ein mäßig begrenztes, aber streng auszufüllendes Gebiet der gebotenen Arbeit und der Lebensordnung hinausgehen und das individuelle Streben nicht beratend fördern, sondern hemmen; sein eigentliches geistiges und sittliches Leben entzieht der Schüler aber in diesem Fall soweit als irgend möglich dem Einfluß der Schule."[1]

Fragen wir nun nach dem Erfolg der Konzentrationspolitik für die klassischen Studien. Was die Latinität anlangt, auf deren Wiederherstellung ~~das nächste Absehen gerichtet war~~, so wird es nach dem Bisherigen nicht überraschen, daß der Erfolg hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist; ein frischer, fröhlicher Schulbetrieb mit

[1] Dietrich Wilhelm Landfermann. Erinnerungen aus seinem Leben (1890), S. 248ff., 260ff. Einen liebenswürdigen Zug, der in den „Lebenserinnerungen eines deutschen Theologen" (von J. Thikötter, Bremen 1894) erzählt wird, kann ich mir nicht versagen, hier mitzuteilen. Thikötter besuchte in den fünfziger Jahren die Gymnasien zu Münstereifel und Duisburg. Die Mathematik war die schwache Seite der Schule und des Schülers in Duisburg. Beim Abiturientenexamen mußte ein leeres Blatt abgegeben werden; das Durchfallen stand in Aussicht. Da nahm der Schulrat, der als Kommissarius der mündlichen Prüfung anwohnte, sich des Sinkenden an: „er examinierte mich selbst und kam auf Gebiete, die ich in Münstereifel in Sekunda gehabt hatte. Da ging es denn leidlich." Daß doch auch er einmal hart und unbillig sein konnte, kann der Leser in J. Moleschotts Lebenserinnerungen (1894) nachsehen; er sah hier in dem Clever Abiturienten eine naturalistische Lebensanschauung sich entwickeln, die ihm innerlich zuwider war. Ob Landfermann später, als der Abiturient von damals ein viel gelesener Schriftsteller geworden war, des Vorgangs sich erinnert und gemerkt hat, daß harte Zurechtweisung in diesen Dingen nicht die Kraft hat zurechtzubringen? Übrigens hat Moleschott dem Clever Gymnasium und seinen Lehrern, besonders dem klassischen Unterricht, eine sehr freundliche Erinnerung bewahrt.

lateinischen Reden, Gedichten und Abhandlungen, wie er in Schulpforta früher bestanden hatte, wollte nicht wieder zu Kräften kommen. Ich führe ein paar Zeugnisse dafür an.

Eine Zirkularverfügung vom 5. Dezember 1861, also fast sechs Jahre nach Erlaß der neuen Ordnungen, bringt zur Kenntnis der Provinzial-Schulkollegien, daß die Kandidaten der Theologie im Amtsexamen es häufig an der erforderlichen Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache fehlen ließen.[1] Es wird infolge dieser Wahrnehmung angeordnet, daß künftig in das Abgangszeugnis von Theologen ein besonderer Vermerk über ihre Fertigkeit im Lateinischsprechen, sowie eine Mahnung eingetragen werden solle, „auf der Universität die philologischen Studien überhaupt und die Übungen im Lateinischschreiben und -sprechen im besonderen nicht zu vernachlässigen.“

Von der Mahnung zur Hilfe überzugehen riet Wehrmann in dem unten erwähnten Artikel: man möge Theologen und Philologen gestatten, auf den mathematischen und physikalischen Unterricht in I zu verzichten, um für ausgedehntere philologische Studien Raum zu gewinnen; wie denn auch umgekehrt Dispensation vom griechischen Skriptum und lateinischen Aufsatz den für Mathematik besonders Begabten und Interessierten zu gewähren sei. Die Darlegung hat etwas sehr Überzeugendes: ist Lateinschreiben und Griechischlesen wirklich notwendig, nun, so muß die Schule thun, was notwendig ist, es wirklich zu lernen. Im Ministerium war man derartigen Versuchen prinzipiell nicht abgeneigt. Der Minister v. Mühler sprach sich im Abgeordnetenhause später einmal in dem Sinne aus, daß eine weitere Individualisierung der Anstalten möglich und gut sein möge: „man könne vielleicht, bei Festhaltung eines gewissen Maßes allgemeiner Bildung, eine größere Vertiefung im einzelnen begünstigen, so daß in einer Anstalt etwa das Studium des Lateinischen, in einer anderen das des Griechischen, in einer dritten das der Naturwissenschaften und Mathematik, in einer vierten das der neueren Sprachen in den Vordergrund träte“. Ebenso war, wie schon oben erwähnt, Wieses altes

[1] Provinzialschulrat Wehrmann (Stettin) sagt in einem Artikel „Zur Hebung der klassischen Studien“ im Pädagogischen Archiv V, 481—498 (1863), daß nach Mitteilung eines Examinators bei weitem die meisten Kandidaten im theologischen Amtsexamen ein leichtes lateinisches Extemporale nicht besser zu schreiben, den Livius oder Xenophon nicht besser zu übersetzen vermöchten, als ein mittelmäßiger Untersekundaner; schwerere Schriftsteller zu verstehen dürfe man den meisten gar nicht zumuten. — Was würde man erst an Medizinern und Juristen für Erfahrungen machen!

Ideal die Individualisierung der Anstalten. Man ließ die Sache auf der westfälischen und pommerschen Direktorenkonferenz (1863 und 1864) beraten (Erler, I, 233). Beide verhielten sich indessen entschieden ablehnend: welche Garantie man habe, daß die Freiheit in diesem Sinne werde benutzt werden? — Es ist das Bekenntnis, daß die Sache kein inneres Leben mehr habe. Ein zweiter Grund der Ablehnung war, mit Seyffert zu reden, die Furcht vor den Realisten, welche Furcht im Grunde nichts anderes ist, als das böse Gewissen der Philologen selbst: natürlich, es ist ja in Wirklichkeit für die meisten Studierenden gar nicht notwendig, lateinisch schreiben und griechisch lesen zu können, wie jeder weiß, der auf unseren Universitäten auch nur ein wenig sich umgesehen hat, und noch weniger ist es für die übrigen zwei Drittel der Besucher des Gymnasiums notwendig. Diese Lage der Dinge nahm den Philologen den Mut, für eine Einschränkung des mathematischen Unterrichts zu Gunsten des altsprachlichen ernstlich einzutreten: sie fürchteten den Entscheidungskampf, denn sie hatten das Bewußtsein, er könne nicht mehr zu ihren Gunsten ausfallen. Darum begnügten sie sich mit dem Halben. Denn darüber, daß nichts Ganzes mehr erreicht wurde, kann die Versicherung einer kompromißsüchtigen Versammlung — die westfälische Konferenz behauptete, die Leistungen in den alten Sprachen seien ganz befriedigende — nicht täuschen. Die fortgesetzten Verhandlungen, wie man die altsprachlichen Leistungen heben könne, erbringen dafür den Beweis, wenn ein solcher noch nötig ist. Ich erwähne noch einige dieser Verhandlungen.

Die preußische Direktorenkonferenz vom Jahre 1864 verhandelte „über die Gründe, aus denen sich die Studierenden nach der Maturitätsprüfung von den Gymnasialwissenschaften abzuwenden pflegen?“ (Erler, I, 54 ff.). Der Referent Schaper führte aus: „der Kern der Sache liege darin, daß die Schüler selten die Fähigkeit erlangten, auch nur einen Schriftsteller mit Freude und Genuß zu lesen. Manche Abiturienten seien sich bewußt, daß sie keinen Hexameter richtig machen, keinen Schriftsteller ordentlich lesen, keinen Satz gut lateinisch schreiben könnten.“ Unter den Ursachen des Mißlingens wird unter anderen folgende angeführt: die Lektüre werde durch Grammatik, und das Schreiben durch Streben nach Klassizität erdrückt. — Also die Gründlichkeit richtet uns zu Grunde. — „Je besser die Grammatik, desto schwächer werde der Lateiner“, äußerte in demselben Sinne auf der westfälischen Konferenz von 1863 Direktor Rumpel von Gütersloh. Die Universitäten begünstigten diese Entwickelung; immer mehr Wissen und immer weniger Fertigkeit im Lesen und Schreiben

brächten von dort die jungen Lehrer mit (Erler, I, 116). Ganz dasselbe betont auch die Zirkularverfügung vom 31. März 1882, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen: die Entwickelung der vertieften, sprachwissenschaftlich begründeten grammatischen Wissenschaft sei zu einer schweren Gefahr für die Schule geworden; die Häufung der Schwierigkeiten lasse es zur Freudigkeit des Gelingens nicht kommen und mache das Sprachenlernen zu einer schweren Bürde für den Schüler.

Ähnliche Fragen beschäftigten die übrigen Direktorenkonferenzen. 1867 beriet die posener, 1868 die preußische, 1869 die sächsische, schlesische, posener und pommersche, 1871 die preußische und westfälische Konferenz die in irgend einer Form gestellte Frage: wie der lateinische Unterricht und im besonderen wie die Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch zu heben sei. Auf einer, der posener, wurde von dem alten Deinhardt, einem Vertreter der älteren Gymnasialpädagogik, der Antrag auf Begräbnis des Abgestorbenen gestellt. Das Lateinische könne nicht mehr als Organ der wissenschaftlichen Mitteilung angesehen werden; deshalb sei der freie Aufsatz, der doch nur aus Redensarten bestehe, nicht mehr zu fordern; Exerzitien seien auch geeigneter, in den Geist der Sprache einzuführen. Im Abiturientenexamen möge statt der Übersetzung ins Lateinische eine Übersetzung aus dem Lateinischen mit Kommentar geliefert werden. Der Antrag wurde mit allen Stimmen, gegen die des Antragstellers, abgelehnt, nur fünf Realschuldirektoren fielen ihm bei.[1]

Die übrigen eben genannten Versammlungen beschäftigten sich alle mit der Auffindung von Mitteln zur Wiederbelebung des Abgestorbenen: an der Fertigkeit im Lateinschreiben und -sprechen hange der Hauptzweck des ganzen Gymnasialunterrichts, die formale Bildung des Verstandes. Die seltene Einmütigkeit, sagte Direktor Güthling auf einer Versammlung schlesischer Gymnasiallehrer (1868, Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 641), mit welcher die Gegner des gymnasialen Prinzips gerade den lateinischen Aufsatz angegriffen hätten, habe manchem die Augen darüber geöffnet, daß gerade in ihm etwas spezifisch Gymnasiales liege: „mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das humanistische Gymnasium.“ Früh beginnen mit Vokabellernen, Phrasensammeln, Sprechübungen, von III ab fleißige Versifikation, von II ab freie Aufsätze, dazu in den oberen Klassen ununterbrochene Lektüre

[1] Dagegen beschloß eine Versammlung der mecklenburgischen Gymnasiallehrer (Güstrow 1873) auf Raspes Antrag: der lateinische Aufsatz, als an sich tot, sei aus der Schule zu entfernen. Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 1873, S. 682ff.

des Cicero, in der Schule und zu Hause, das sind die Mittel, durch welche, in leidlicher Übereinstimmung, der Mehrheit der Versammlungen die Latinität gehoben werden zu können schien.

Den Direktorenkonferenzen sekundierten die Philologenversammlungen: die Leipziger 1872, die Wiesbadener 1877, die Karlsruher 1882. Alle drücken lebhaft die Überzeugung von dem ewigen und unvergänglichen Wert des Lateinschreibens aus. Auf der ersten wurde die Unmöglichkeit, den lateinischen Aufsatz beim Abiturientenexamen fallen zu lassen, ziemlich einstimmig ausgesprochen. Das Wort Ecksteins, des alten Kämpfers für den lateinischen Aufsatz: „mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt unser altes Gymnasium" gab der Versammlung ihre Signatur (N. Jahrbücher, Bd. 108, S. 192 bis 204). Die Karlsruher Versammlung betonte den Wert der Übungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache, welche Direktor Schmalz in einem mit allgemeinem Beifall aufgenommenen Vortrag den Versammelten ans Herz legte. Ein Vorschlag Ecksteins, die Debatte lateinisch zu führen, fand leider aus bewegenden Ursachen keinen Beifall. [1]

[1] Wie nötig es war, sich des Lateinsprechens anzunehmen, beweisen zwei Aufsätze in der Ztschr. f. Gymn.-Wesen (1869, 641 ff.), der eine von einem rheinischen, der andere von einem Berliner Gymnasiallehrer. Beide gehen von der Betrachtung aus, daß die „Geübtheit im Lateinsprechen", welche das Prüfungsreglement von 1856 zu dokumentieren den Abiturienten Gelegenheit gegeben haben will, von einzelnen Fällen abgesehen, nicht vorhanden sei. Die Examinanden bewegten sich, wenn sie aufgefordert würden Latein zu sprechen, wie jemand, der zum erstenmal auf glattes Eis geführt werde und in seiner Verlegenheit in Schweiß gerate. Beide sind fern davon, die Sache fallen zu lassen; über den unvergleichlichen Wert sind sie einig, wenn sie ihn auch verschieden formulieren. Es muß also auf eine bessere Methode Bedacht genommen, vor allem früh, in VI, angefangen werden. — Die Verteidiger des lateinischen Aufsatzes berufen sich nicht selten auf einen Artikel von Hirschfelder in der Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 1873, 337—356. Der Aufsatz des sachkundigen Verfassers scheint nur in bedingter Weise für die Empfehlung freier lateinischer Arbeiten verwendet werden zu können. Er beschränkt die Aufgabe des lateinischen Aufsatzes darauf, die Lektüre der Alten zu begleiten, so daß Stoff und Sprachmaterial durch jene gegeben seien; seine Absicht wäre hiernach wesentlich Unterstützung der Lektüre. In diesem Sinne hatte kurz vorher Bonitz griechische Schreibübungen auch für die oberste Unterrichtsstufe in Schutz genommen (Ztschr. f. Gymn.-Wesen, 1871, 705 ff.). In demselben Sinne billigte und befürwortete er auf der preußischen Schulkonferenz 1873 (Protokolle, 63) auch die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes. — Eckstein hat über das Aufgeben des lateinischen Aufsatzes als Schulübung und Prüfungsgegenstand zum letztenmal sein: niemals! in dem Art. Lat. Unterricht in Schmids Encykl. IV, 395 gesprochen.

Alle diese Verhandlungen beweisen, auch wo sie es nicht direkt aussprechen, daß der lateinische Unterricht das Ziel, welches am Ende des Gymnasialkursus erreicht sein soll, die Fähigkeit, in dieser Sprache sich wenigstens schriftlich auszudrücken, nicht erreicht hat. Niemand sucht, was er hat.

Ist von den neuen Methoden, mit deren Erfindung man sich beschäftigte, in Zukunft Besseres zu erwarten? Sollte irgend jemand, was ich übrigens nicht eben für wahrscheinlich halte, geneigt sein, die Frage zu bejahen, der möge folgende Thatsache nicht übersehen. Während die Gymnasien mit der Aufbietung der letzten Kräfte gegen den Strom schwammen, machten die Universitäten es sich bequem: sie begannen mit dem Strom zu gleiten. Noch im Jahre 1848/49 hatten sie am Lateinischen als der Gelehrtensprache festgehalten. Die offizielle Konferenz preußischer Universitätsprofessoren, welche im Herbst 1849 zu Berlin tagte, hatte beschlossen, für die öffentlichen Akte, zu denen ein gemischtes Publikum zugelassen werde, die deutsche Sprache zu gestatten, für alle Akte, die innerhalb des Gelehrtenkreises verliefen, in der Regel an der lateinischen festzuhalten, so namentlich auch bei den Promotionen und Habilitationen (Protokoll, S. 21, 214). Durch die Annexion der neuen Landesteile, welche den Latinitätszwang an den Universitäten nicht durchgeführt hatten, wurden auch die altpreußischen Universitäten vor die Frage gestellt, ob noch an der Ausschließlichkeit der lateinischen Sprache festzuhalten sei. Sie wurde jetzt verneint.

Durch den Ministerialerlaß vom 22. Mai 1867 wurde den medizinischen und philosophischen Fakultäten (auf einstimmigen Antrag der ersteren, mehrfache Wünsche der letzteren) die Befugnis beigelegt, deutsch geschriebene Dissertationen zuzulassen; der philosophischen Fakultät jedoch mit der Beschränkung, daß die deutsche Sprache nur auf Antrag des Kandidaten und durch jedesmalige Beschlußfassung der Fakultät, und überhaupt nicht für Gegenstände aus dem Gebiet des Altertums zuzulassen sei. Ähnliche Bestimmungen wurden für die Preisaufgaben getroffen.[1] Im Jahre 1876 folgte die juristische Fakultät; und zwar wurde hier den Kandidaten freigestellt, sowohl bei der Promotion als der Habilitation in den schriftlichen Leistungen der deutschen Sprache sich zu bedienen; für die mündliche Prüfung die deutsche Sprache ausdrücklich angeordnet. Bloß für die Sponsion und das Diplom wird die lateinische Sprache festgehalten (Centralblatt 1876, 431ff.). Ist es, weil es schwer wäre, wenn diese Dinge ins Deutsche übersetzt würden, den bei der feierlichen Handlung nötigen Ernst zu bewahren?

[1] Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung, 1867, S. 267ff.

Nur die theologische Fakultät widersteht noch dem Strom der Zeit. Es ist ihr Vorrecht, als die letzte alte Moden abzulegen.

Wenn wir Ritschl glauben wollen, so haben die Universitäten hiermit den ersten Schritt gethan, sich in Polytechniken zu verwandeln. Als im Jahre 1859 die Bonner philosophische Fakultät beantragte, um der Gebrechlichkeit der naturwissenschaftlich Gebildeten willen deutsche Dissertationen zuzulassen, gab Ritschl ein Seperatvotum ab des Inhaltes: auf die lateinische Sprache dürfe die Universität nicht verzichten. Es handle sich hierbei um einen Prinzipienkampf zwischen naturwissenschaftlicher und historischer Bildung. Die historische Wissenschaft habe Recht und Pflicht, ihre Posten zu verteidigen und nicht in gutmütiger Sorglosigkeit ihre Bollwerke preiszugeben. Zu diesen aber gehöre, so leicht es sei darüber zu lächeln, die Aufrechterhaltung des Lateinischen als akademischer Forderung. Die Konsequenz des Nachgebens würde sein, die Universität in ein Polytechnikum zu verwandeln.[1]

Ich weiß nicht, ob Ritschl recht geweissagt hat; man kann auch daran zweifeln, ob die Universität mit Recht als eine historische Bildungsanstalt charakterisiert wird; noch im 18. Jahrhundert hätte man sie mit mehr Recht eine philosophische und wissenschaftliche Bildungsanstalt genannt. Aber das scheint mir nicht zweifelhaft, daß die Universitäten diesen Schritt nicht zurücknehmen, sondern jeden anderen, der in seiner Konsequenz etwa noch zu thun bleibt, auch thun werden. Und ebensowenig scheint es zweifelhaft, daß die Gymnasien allein nicht imstande sind, den von den Universitäten, von der Wissenschaft, von dem Leben aufgegebenen Posten zu halten.

Ich kann jetzt hinzufügen, daß der Verlauf der Dinge dieser meiner Voraussicht recht gegeben hat: die neue Lehrordnung von 1892 hat das Lateinschreiben als Lehrziel definitiv fallen lassen.

Und wie stand es nun, während man mit dem Lateinschreiben sich in dieser Weise abmühte, mit dem Griechischen und mit der humanistischen Bildung? Hören wir zunächst einen Universitätsprofessor, der manche Gelegenheit hatte, sich zu unterrichten: Lehrs in Königsberg spricht in einem Nachruf auf Lobeck (1860) seine entschiedene Mißbilligung über die jüngste Entwickelung des Gymnasiums aus. Er stellt der griechischen Idealschule, die Wolf und Humboldt

[1] Ribbeck, Leben Ritschls II, 145 ff. Joh. Schulze sagt in einem Brief an Ritschl (ebendort 539): Raumer hätte diesen Antrag ohne weitere Umstände zurückgewiesen oder, was seinem Verfahren noch mehr entsprach, ohne allen Bescheid zu den Akten genommen. In der That, ein ebenso bequemes als wirksames Verfahren, um unbequeme Dinge ohne Weiterungen aus der Welt zu bringen.

schufen, die lateinische Trainierschule gegenüber, der man jetzt zusteuere (Popul. Aufsätze aus dem Altertum, 2. Aufl., S. 495). Weitere Zeugnisse seines Mißmuts findet man in den Erinnerungen eines seiner Schüler (Jung, im Progr. von Meseritz, 1880). „Oft genug," heißt es hier, „mußte er sich in Gesprächen mit Studenten der Philologie überzeugen, daß der Geist der griechischen Meisterwerke, die programmmäßig in Prima durchgepeitscht waren, den Schülern unendlich fern geblieben sei, so daß auch nicht einmal der Inhalt sich ihnen äußerlich eingeprägt habe, wie denn ein an ihn empfohlener, eben auf die Universität kommender Student auf die Frage nach den Personen in der eben gelesenen Antigone nach längerem Besinnen geantwortet habe: Kreus, außerdem einige Boten. Er kam so allmählich dahin, zu glauben, daß in den Realschulen I. O. durch die Lektüre der englischen und der mit dem Geist des Altertums genährten deutschen Dichter mehr Bildung erworben werden kann, als mit der der klassischen Dichter im Original auf den Gymnasien, wie sie jetzt getrieben werde. Er befürwortete daher aufs eifrigste die Zulassung der Realabiturienten zu Universitätsstudien, für welche sich die Königsberger philosophische Fakultät auch aussprach" (1869).

Von ähnlicher Art scheinen die Beobachtungen des Provinzialschulrats Scheibert zu Breslau gewesen zu sein, der uns schon von seinem Urteil über das Schulzesche Gymnasium her bekannt ist. In ein paar Aufsätzen des Pädagog. Archivs (Jahrg. 1871/72 u. 1874) spricht er sich vor allem über die verheerenden Folgen der lange fortgesetzten Trainierung der Schüler für und durch die schriftlichen Übungen aus; das leidige Fertigmachen für die Prüfung beherrsche den ganzen Schulbetrieb. Bei der Abiturientenprüfung herrschen allein die schriftlichen Arbeiten; erhalten sie schon durch die skrupulöseste Korrektur und Kontrolle des kgl. Kommissarius und die Überkontrolle der wissenschaftlichen Prüfungskommission das entscheidende Gewicht, so wird dieses noch dadurch vermehrt, daß das Zeugnis darüber zugleich wie ein Zeugnis über die Leistungen der Anstalt ans Provinzial-Schulkollegium und weiter an das Ministerium geht, wogegen dann die mündliche Prüfung von geringer Bedeutung erscheint. Die Folge hiervon ist, „daß das Gymnasium zu einer ermüdenden Mühe um die Form und um das Fertigen ihrer Schüler, in einen Formalismus geraten ist, bei dem die Schüler geistig verhungern". (Um nicht einem Kritiker die Freude der Entdeckung zu lassen, bemerke ich noch, daß Scheibert in dem Aufsatz, dem diese letzte Stelle entnommen ist, sich gegen das Universitätsstudium der Realschüler ausspricht.)

Was das Verhungern der Gymnasiasten bei Grammatik und

Formalismus anlangt, so weiß hiervon auch der Direktor des Gymnasiums zu Treptow, H. Perthes, in seinen Aufsätzen zur Reform des lateinischen Unterrichts (4 Hefte, 1873/75) zu reden. Bei Licht besehen, heißt es hier, steht es so, „daß die Schüler in den unteren und mittleren Klassen zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt erzogen werden; und wenn dann in den beiden oberen Klassen die naturgemäßen Folgen dieses Verfahrens zu Tage treten, so wundern sich die Lehrer über die seltsame Erscheinung, daß so oft selbst bessere Schüler nur wenig Sinn für den Inhalt der klassischen Meisterwerke erkennen lassen".

Im Namen der Schüler hat P. Güssfeldt in einer Abhandlung in der Deutschen Rundschau (1890), die damals viel Aufsehen erregte, sich über dies Phänomen des Verhungerns ausgesprochen: „Unsere griechischen und lateinischen Unterrichtsstunden gleichen einem Gastmahl auf dem Theater; es ist alles da, Gläser und Pokale, die Gedecke sind gelegt, die Tischgenossen ergeben sich einem fiktiven Frohsinn, nichts fehlt — bis auf die Speisen und den Wein. Die Jugend aber will den Wein und nicht den Becher. — — Der humanistischen Bildung hätte sie sich gern hingegeben; die humanistische Abrichtung widerstrebt ihr: daher die Trauer und der Zorn".

Die Bemerkungen, mit denen Bonitz den Lehrplan von 1882, wodurch der Lehrplan von 1856 ersetzt wurde, einführte, sind die Summe solcher Beobachtungen und Stimmungen: humanistische Bildung, nicht Latinitätsdressur. —

Zum Schluß noch ein Wort über die Lehrerbildung. Daß sich in der Entwickelung des Universitätswesens Veränderungen vollzogen haben, die ungünstig auf die Lehrerbildung wirken, hat Wiese häufig ausgesprochen. Er sieht den Abstand der Universität von der Schule immer größer werden. „Der einst sehr enge Zusammenhang der Universität mit der Schule hat sich immer mehr gelöst. Infolge der Arbeitsleitung erhalten einzelne Spezialfächer eine ungemein hohe Ausbildung. Daß die Universität auch für das Lehramt der Schule vorbereiten soll, kommt dabei jetzt viel weniger als sonst in Betracht. In der Mathematik z. B. werden dahin gehörige Disziplinen kaum noch in den Kreis der Vorlesungen gezogen, und diese selbst gehen von vornherein nicht selten in eine Höhe, wofür dem von der Schule Kommenden die Anknüpfung fehlt. Ebensowenig nimmt in der Regel die Philologie der Universitäten jetzt in Wahl und Behandlung der Schriftsteller auf das Bedürfnis der Schule Rücksicht." So in einem Vortrag: Deutsche Bildungsfragen (1871). Damit hängt zusammen, daß

die Prüfungen immer mehr einen spezial-wissenschaftlichen Charakter angenommen haben. Der Vermehrung und Spezialisierung der Fächer im Universitätsunterricht entspricht die Vermehrung der Examinatoren, durch deren Hände der Kandidat geht; der Historiker des Mittelalters weigert sich in alter Geschichte, der Vertreter des Französischen im Englischen zu prüfen. Das führt dazu, „daß die Forderungen des Examens sich von selbst steigern und der Examinand nach seiner geistigen Eigentümlichkeit viel schwerer als ein Ganzes genommen wird, worauf gerade für das Urteil über die Befähigung zum Lehramt am meisten ankommt“ (ebendort, S. 39; vgl. Lebenserinner. I, 308ff., II, 107ff.).

Die Verwaltung suchte diesen Verhältnissen gegenüber nach Möglichkeit das pädagogische Interesse zu sichern. Sie suchte auf die Universitäten dahin zu wirken, daß Vorlesungen allgemeinen Charakters für Nichtspezialisten gehalten würden, freilich ohne damit immer Entgegenkommen zu finden. Sie richtete hin und wieder seminaristische Kurse ein, indem sie Lehrern von hervorragendem Geschick Kandidaten zur Anleitung im Unterricht zuwies, so dem Mathematiker Schellbach am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Sie suchte, wie schon bemerkt, Theologen wieder für das Lehramt zu gewinnen, in welcher Absicht auch der Kandidatenkonvikt in Magdeburg eingerichtet wurde. Endlich ist auch die neue Prüfungsordnung, die im Jahre 1866 erlassen wurde (abgedruckt bei Wiese, Ges. u. Verordn. II, 65), aus diesem Gesichtspunkt entworfen. Sie will einerseits durch weit getriebene Zerteilung und höchst mannigfache, den Kandidaten zur Auswahl gestellte Kombinationen der Prüfungsfächer der Individualisierung der Studien möglichst entgegenkommen. Andererseits sucht sie, hierin der Prüfungsordnung von 1831 folgend, die Lehrerbildung gegen die einseitige Gelehrtenbildung dadurch zu schützen, daß sie der Vernachlässigung der allgemeinen Studien und der allzu engen Spezialisierung entgegentritt. In diesem Sinne wird von allen Kandidaten gefordert, daß sie ein gewisses Maß „allgemeiner Bildung“ in Religion und Geschichte, in Philologie und Pädagogik nachweisen, und in derselben Absicht sind mit den Hauptfächern gewisse angrenzende Disziplinen als Nebenfächer notwendig verbunden.[1]

Die Absicht ist gewiß zu billigen. Fraglich aber wird es sein, ob

[1] Auf die Praxis der Prüfung, besonders auch in der Philosophie und Pädagogik, hat Trendelenburg, der mehrere Jahrzehnte hindurch Vorsitzender der wissenschaftlichen Prüfungskommission in Berlin war, entscheidenden Einfluß geübt, der sich dann auch auf das Reglement von 1866 erstreckt hat (Bratuschek, Trendelenburg, S. 100).

die Bestimmungen immer in der Richtung der Absicht gewirkt haben, namentlich ob die durch die Prüfung aufgenötigte „allgemeine Bildung“ überall für die wirkliche Bildung fruchtbar gewesen ist. Gewiß, man kann sagen: durch die Prüfungsvorschriften wird von vornherein das Augenmerk des Studierenden auf diese Dinge gelenkt, die er sonst als außerhalb seines Faches liegend ganz übersehen möchte; im Grunde soll die Prüfungsvorschrift nichts anderes sein als eine imperativisch gefaßte Anleitung zu einem zweckmäßig abgegrenzten Studienbetrieb. In der That mögen sie in manchen Fällen so wirken. Aber sie können auch eine andere Wirkung haben, und gegenüber der weithin herrschenden Neigung, Prüfungen als unfehlbare Mittel zu betrachten, die „Bildung“ zu regulieren und zu erweitern, ist diese Kehrseite immer wieder hervorzuheben. Ein junger Student kommt auf die Universität mit einiger Neigung, über allgemeine Dinge, die nicht zu seinem Fachstudium gehören, über philosophische, historische, kunsthistorische, vielleicht auch theologische Dinge nachzudenken und sich zu unterrichten. Dies rein sachliche und theoretische Interesse kann durch das praktische Interesse, in diesen Dingen nachher ein Examen zu bestehen, gekreuzt werden. Er überlegt: da ich diese Dinge später für das Examen treiben muß, so spare ich sie mir lieber noch auf; vielleicht ist auch, was eben das Interesse erregt, für die Prüfung von geringem Wert; oder der Lehrer, den ich hören möchte, prüft nicht, und der prüft, den mag ich nicht hören. Es muß diese Wirkung nicht eintreten, es giebt noch viel freies Interesse bei unseren Studierenden, aber die eine notwendige Nebenwirkung der Prüfungsvorschriften ist: das freie Interesse zu mindern und durch gebundenes zu ersetzen. Man stelle nebeneinander die Studierenden aus den letzten Jahrzehnten des 18. oder den ersten des 19. Jahrhunderts, und die Studierenden, die unter dem Einfluß der neuen Prüfungsreglements stehen: wo ist der freiere Sinn, das weitere Interesse, die allgemeinere Bildung? Ich weiß wohl, die Gesetze machen nicht die Zeit, die allgemeinen Verhältnisse begünstigen den Spezialismus. Aber eben dasselbe sollten sich auch die Lobredner der Prüfungen sagen: Gesetze haben ihrer Natur nach mehr negative als positive Wirkung, sie können in einigem Umfang hindern, daß schädliche Triebe zerstörend wirken, aber sie können nicht Triebe hervorbringen. Die Natur wirkt schöpferisch, nicht das Gesetz. — Und zu üblen Vorwirkungen des Examens kommen nicht selten üble Nachwirkungen: welche Empfindungen das Repetieren eines Leitfadens für „allgemeine Bildung“ in der Religion, in der Philosophie, in der Pädagogik, vor allem wenn es durch Nachprüfung nach erstmaligem Durchfallen erzwungen wird, gegen Religion und Philosophie

zurückläßt, darüber wird niemand im Zweifel sein. Ich würde mich nicht sehr wundern, wenn jemand behauptete: die philosophische Bildung habe keinen ärgeren Feind in der Welt, als die reglementsmäßige „allgemeine Bildung in der Philosophie"; und in demselben Verhältnis stehe die allgemeine Bildung in der Religion zur Religion.

Das war der Verlauf der preußischen Gymnasialpolitik im Zeitalter der Reaktion. Im ganzen war es ein Mißerfolg. Natürlich nicht in dem Sinne, daß die ganze rastlose Thätigkeit Wieses vergeblich gewesen wäre: im einzelnen hat er gewiß an sehr vielen Stellen das Gute gefördert und den Weg zum Besseren gewiesen; wohl aber in dem Sinne, daß die Gesamtpolitik ihr Ziel nicht erreicht hat. Wiese selbst hat sich hierüber, wie schon öfter bemerkt, keiner Täuschung hingegeben. Obwohl auch der große politische Aufschwung Preußens seit 1866, der auch dem preußischen Schulwesen viel Anerkennung brachte und zu einer ungemein raschen Vermehrung der höheren Schulen führte, in die Zeit seiner Amtsthätigkeit fällt, so klingt doch der Bericht darüber in den Lebenserinnerungen in Worte schmerzlicher Resignation aus. Äußerlich angesehen, heißt es, waren die nahezu 25 Jahre an Fortschritten und Verbesserungen sehr reich, die Zahl der höheren Schulen war von ungefähr 200 im Jahre 1851 auf etwa 500 im Jahre 1875 (mit Einschluß der Schulen der neuen Landesteile) gewachsen; für die Ausstattung der Anstalten, die Besoldung der Lehrer war, besonders in den letzten Jahren, viel geschehen. „Aber es fehlt dennoch viel, daß ein Rückblick auf den Gang der Verwaltungsthätigkeit und auf das innere Leben der Schule selbst volle Befriedigung gewähren könnte." Am fruchtbarsten seien die ersten Jahre gewesen, unter Raumer; später habe das politische Treiben die Ruhe genommen; die idealen Güter seien in der Geltung gesunken, der Gegensatz der Bildung gegen die Kirche sei schroffer geworden, und auch die Liebe zum Altertum und zur Humanitätsbildung habe abgenommen: „die Erziehung zum Staatsbürger und die Anforderungen der nächsten Wirklichkeit beschäftigen die Menschen unendlich mehr als ideale Bestrebungen. Bei sehr vielen von denen, die sich dem Lehramt widmen, sehe ich die deutsche Schule der Reformation für aufgegeben an. Die Liebe meiner Jugend, die Begeisterung für den erwählten Lebensberuf hat einer höheren Idee der Schule gegolten, als die Mehrzahl sich jetzt zur Aufgabe setzt" (II, 86 ff.).

Ich kann nicht umhin zu denken, daß Wieses Wirksamkeit erfolgreicher gewesen wäre, wenn sie die Tendenz der Dinge für sich,

statt gegen sich gehabt hätte. Die unglückliche Meinung Friedrich Wilhelms IV., daß es seine Aufgabe sei, den verderbten Zeitgeist zur Umkehr zu zwingen, lag wie ein Bann auf dem ganzen Staatswesen. Wer der Zeit neue Ideale zeigt, die in ihrer eigenen Richtung liegen, dem folgt sie; sie wendet sich ab von dem, der sie schilt und ihre eigenen Gedanken und Bestrebungen ihr verleiden will, um ihr die Ideale einer vergangenen Zeit aufzunötigen, diese mögen an sich so schön sein als sie wollen. So auch im Schul- und Erziehungswesen; es mußte vergeblich bleiben, dem Geschlecht von 1848 die Bildungsideale des Reformationszeitalters zu preisen und aufzudringen. Der Katechismus und das richtige Bekenntnis ist nicht die große Angelegenheit des 19. Jahrhunderts, und der lateinische Stil mag eine so bewundernswürdige Sache sein, als er will, in unserer Zeit ist er seinem Besitzer ein rostender Schatz. Hätte Wiese gezeigt, wie die Schule eine dem Menschen und dem Gelehrten des 19. Jahrhunderts wertvolle Bildung ohne den alten Apparat der Latinitätsdressur erreichen könne, sie würde ihm freier Folge geleistet haben. Und wenn er ihr einen Weg zum Christentum gezeigt hätte, außerhalb der Spuren der Restaurationstheologie und des Kirchenzwangs, vielleicht hätte er auch für das Verständnis des Evangeliums mehr erreicht.

Übrigens darf man nicht vergessen, daß Wiese in schlimmer Zeit ins Amt trat; die Feinde einer freien Bildung waren stärker und angriffslustiger als je zuvor. Was von J. Schulze oben gesagt wurde, daß ein freier denkender Leiter des Gymnasialwesens in Preußen damals nicht möglich war, das mag man auch von Wiese sagen. Und ebenso mag man auch sagen: es ist ein Verdienst, daß er in dieser Zeit des kirchlichen und politischen Reaktionsfanatismus der Gelehrtenschule im klassischen Altertum ein neutrales Gebiet erhalten hat, auf dem sie gegen die hin- und herzerrenden Tendenzen der Zeit einigermaßen geschützt war. — Er hat endlich noch ein Verdienst: daß er die Notwendigkeit einer zweiten Form der höheren Schule entschieden erkannte und anerkannte, die Notwendigkeit einer dem Gymnasium nebengeordneten Realschule. Hiervon im folgenden Kapitel.

Fünftes Kapitel.

Die Entwickelung der Realschule zum Realgymnasium in Preußen.

Die Realschule ist gleichzeitig mit dem modernen Gymnasium aus der alten Lateinschule hervorgegangen.

Bis zum Anfang dieses Jahrhunderts war die Lateinschule die einzige höhere Schule; sie diente zugleich als Gelehrten- und als Bürgerschule. In den unteren und mittleren Klassen saßen nebeneinander die den bürgerlichen Berufen und die dem Studium bestimmten Knaben; erst auf der Oberstufe schieden jene aus. So finden wir es nicht nur in den kleineren Städten, wo etwa in einer dreiklassigen Schule die Oberklasse die Gelehrtenschule darstellt, sondern auch in den großen Städten, wie oben für die Berliner Schulen unter Gedike näher ausgeführt ist. Erst in einer kleinen Zahl von Städten war es zur Errichtung selbständiger Bürger- oder Realschulen gekommen, deren Notwendigkeit allerdings lebhaft gefühlt wurde. Denn bei jener Verbindung, wie sie seit dem 16. Jahrhundert herkömmlich war, kam freilich weder der gelehrte Unterricht zu seinem vollen Recht, noch der bürgerliche; die künftigen Handwerker und Kaufleute lernten nicht, was sie brauchten, dafür aber das, was sie nicht brauchten: die Elemente der alten Sprachen; die künftigen Gelehrten dagegen wurden durch die Anwesenheit der fremden Elemente zurückgehalten. Die aufsteigende Entwickelung der bürgerlichen Gesellschaft seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts und auf der anderen Seite die mit der Entwickelung der Wissenschaften zunehmenden Ansprüche an die Vorbildung für das Universitätsstudium brachten das Mißverhältnis immer schärfer zum Bewußtsein.

Durch die Neuorganisation der Gelehrtenschule in den ersten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde die Sache noch dringlicher. Die alte Lateinschule hatte auf besondere Bedürfnisse der einzelnen Schüler durch Dispensation und durch Privatunterricht in anderen Fächern vielfach Rücksicht genommen; in den neuen Gymnasien wurde durch Lehrpläne und Prüfungsordnungen immer mehr ein fest abgesteckter Kursus mit bestimmten Lehrfächern und Lehrzielen durchgeführt. Die griechische Sprache, die sich bisher mit einer Nebenrolle begnügt hatte, wurde zu einem dem Lateinischen nebengeordneten Hauptfach gemacht, das schon von Quarta ab mit beträchtlicher Stunden-

zahl einsetzte; Dispensationen, mit denen man früher freigebig gewesen war, wurden ungern oder gar nicht bewilligt. Das bedeutet: an die Stelle der alten Lateinschule, die eine Art Einheitsschule dargestellt hatte, war eine reine Gelehrtenschule getreten, die eigentlich nur Vorbereitungsanstalt für künftige Universitätsgelehrte sein wollte und die Rücksicht auf Schüler, die den bürgerlichen Berufen bestimmt waren, grundsätzlich ablehnte, ihnen auch so oft und so deutlich als möglich sagte, daß sie eigentlich nicht hierher gehörten. Wurden so die Schüler, die einen bürgerlichen Unterricht suchten, aus dem Gymnasien hinausgedrängt, so wurde andererseits eine große Menge alter Lateinschulen aus der Reihe der Gelehrtenschulen hinausgedrängt; sie vermochten den gesteigerten Anforderungen an den Kursus und die Schlußziele nicht zu genügen und hörten auf, zur Universität vorzubereiten, oder vielmehr, es wurde das Recht, Reifeprüfungen abzuhalten, nur einer kleinen Zahl von Anstalten verliehen, und diese wurden nun ausdrücklich als Gymnasien bezeichnet und auch in der Verwaltung von jenen getrennt, wie das früher ausgeführt worden ist.

Die Anstalten, denen das Recht der Entlassung zur Universität nicht erteilt oder genommen wurde, waren damit vor die Frage gestellt, wie sie den veränderten Umständen sich anpassen sollten? Die Schulverwaltung überließ die Entscheidung zunächst den Patronen, d. h. den Stadtverwaltungen. Es entstanden so mannigfache Bildungen. In den kleinen Landstädten des Ostens mochte die alte Lateinschule zunächst in der überlieferten Gestalt weiter existieren; sie gab außer dem Elementarunterricht in den mittleren Klassen etwas wie einen Bürgerschulunterricht, dazu etwa auf der Oberstufe einen für den Besuch eines Gymnasiums vorbereitenden Lateinunterricht. Aus solchen Anstalten gingen die später sogenannten Progymnasien hervor. In den größeren Städten, wo ein Gymnasium das Bedürfnis des gelehrten Unterrichts befriedigte, oder in den Städten des Westens mit industrieller und handeltreibender Bevölkerung mochte das Latein ganz abgestoßen werden, und es entstanden dann reine Bürgerschulen mit ausgedehnterem Unterricht in den Realien und in den neueren Sprachen. Andererseits kam es auch vor, daß städtische Volks- oder Privatschulen sich zu Bürger- oder Realschulen hoben.

Die Schulverwaltung verhielt sich zunächst abwartend. Sie verschloß sich nicht der Notwendigkeit solcher Schulen; der oben erwähnte Süvernsche Entwurf eines Unterrichtsgesetzes von 1819 nennt sie unter dem Namen der „allgemeinen Stadtschule“, die es in jeder Stadt geben soll. Auch Johannes Schulze erkannte ihre Unentbehrlichkeit an. Aber es geschah wenig, sie zu organisieren und zu fördern. Das

Interesse der Schulverwaltung war mehr den Gymnasien und auf der anderen Seite der allgemeinen Volksschule und den Schullehrerseminaren zugewendet; hier lagen auch bestimmtere Zwecke und Ziele vor. Der Gesichtspunkt, unter dem J. Schulze die Sache sah, war wesentlich der der Befreiung der Gymnasien von dem später sogenannten „Schülerballast". Die ganze Frage trat an ihn in der Form heran: was das Gymnasium mit den Schülern machen solle, die nicht zu Universitätsstudien bestimmt seien? In dieser Gestalt ist die Realschulfrage, man kann sie wohl so nennen, um die Mitte der zwanziger Jahre Gegenstand vielfacher zwischen dem Ministerium und den Provinzial-Schulkollegien hin- und hergehenden Anfragen und Reskripte. Besonders ist sie mit dem Kölnischen Provinzial-Schulkollegium in den Jahren 1824—1825 eingehend verhandelt worden.[1] Es standen sich zwei Ansichten gegenüber: im Ministerium herrschte, durch Schulze vertreten, die Ansicht: die Städte sollen für diese Schüler besondere Anstalten errichten. Ihr stand, draußen weitverbreitet, die Ansicht gegenüber: die Gymnasien sollen ihnen durch angemessene Ausgestaltung der modernen Unterrichtszweige, sodann aber auch durch weitgehende Dispensation vom Griechischen entgegenkommen. Auf eine Anfrage aus Köln vom 16. Februar 1824: ob man der herkömmlichen Auffassung der Direktoren, daß, wer nicht studieren solle, zur Erlernung des Griechischen nicht könne angehalten werden, nachgeben dürfe? gab Schulze die Antwort: das dürfe nicht geschehen; zur Abhilfe des Bedürfnisses, das sich in allen Provinzen zeige, gebe es nur ein gründliches Mittel: in den Städten, wo der Andrang Nichtstudierender zu den Gymnasien hervortrete, eine höhere Bürger- oder allgemeine Stadtschule zu errichten; zwischen den Elementarschulen und den Gymnasien bestehe eben eine Lücke, die durch derartige Anstalten ausgefüllt werden müsse. Hierauf erwiderte das Kölnische Konsistorium mit dem Hinweis auf die Undurchführbarkeit einer strengen Trennung. Beigelegt ist eine Denkschrift des Schulrats Grashof (vorgetragen in der Sitzung des Kollegiums vom 6. Oktober 1824), worin die Gründe hierfür entwickelt sind; es sind in der Hauptsache die folgenden: die Städte können, nachdem erst die Anforderungen für das Gymnasium erheblich gewachsen sind, die Kosten für eine zweite höhere Schule nicht tragen; in den kleineren Fabrikstädten, wie Elberfeld, Essen, ist auch der Bestand des Gymnasiums von dem Besuch durch Nichtstudierende abhängig, sie müßten sonst, schon aus Mangel an Schulgeld, eingehen.

[1] In einem Aktenfascikel des Kultusministeriums U. II. 20. 1 sind eine ganze Anzahl dahin gehöriger Schriftstücke vereinigt. Vgl. Varrentrapp, J. Schulze, S. 364ff.

Sodann, wenn es auch beide Schularten gäbe, würde doch die Trennung nicht rein durchzuführen sein: die Frage, ob studieren oder nicht, werde oft erst in den obersten Gymnasialklassen entschieden; dazu kämen Familienbeziehungen, äußere Verhältnisse u. s. w., welche die Eltern bestimmten, das Gymnasium vorzuziehen. Aber das Gymnasium könne auch, ohne sich selbst aufzugeben, dem Bedürfnis sich anpassen; seine Unter- und Mittelklassen seien nicht ungeeignet, als höhere Bürgerschule zu dienen, wenn man nur im Punkte des Griechischen nachgebe. Nur die I müsse den Charakter einer reinen Gelehrtenschule sich wahren und daher dürfe hier niemand ohne Griechisch eintreten.

Das Ministerium hielt dem gegenüber seinen prinzipiellen Standpunkt fest. In einem Reskript vom 10. Mai 1825 entwickelte ihn J. Schulze ausführlich: „durch die Bürgerschulen soll als durch eine eigene Art von Unterrichtsanstalten für die eigentümliche und bis jetzt viel zu wenig berücksichtigte Bildung des städtischen Nähr-, Handels- und Verkehrsstandes genugsam gesorgt und auf diese Weise, wie durch fortgesetzte strenge Aufrechterhaltung der bisherigen Lehr- und Disziplinarverfassung der Gymnasien zugleich der jetzt überhand nehmende Andrang zu denselben von seiten solcher junger Leute, welche gegenwärtig bloß wegen des noch herrschenden Mangels an Bürgerschulen in die unteren Gymnasialklassen eintreten und oft ohne die erforderlichen Fähigkeiten, ohne Neigung und ohne inneren Beruf dem Gymnasialunterricht folgen müssen, für die Zukunft abgeleitet und durch gehöriges Auseinanderhalten der verschiedenen Arten von öffentlichen Schulen das Erreichen des einem jeden von ihnen vermöge ihrer Bestimmung gesetzten Zieles erleichtert werden, ohne den einzelnen Individuen den Übergang von einer Art der Schulen zu einer anderen irgendwie zu erschweren.“ Und kurz vorher war den Gymnasien (durch Reskript vom 25. März 1825; Neigebaur, S. 76) zur Pflicht gemacht worden, durch strengere Prüfungen und Ausscheidung der ungeeigneten Schulen sich selbst der ungeeigneten Schüler zu entledigen.

Andererseits ließen sich Bürgerschulen nicht improvisieren. Und so mußte man sich doch entschließen, der Wirklichkeit nachzugeben und Dispensation vom Griechischen trotz des Prinzips nachzulassen; der Grundsatz: das Gymnasium allein Vorbereitungsanstalt für künftige Studierende, ließ sich in der Praxis nicht streng festhalten. Nach Anleitung der vom Provinzial-Schulkollegium zu Berlin gefundenen Formeln wurde die Dispensation geregelt: sie ist auf Antrag der Eltern, nach Gutachten des Direktors, vom Provinzial-Schulkollegium zu gewähren, wobei denn eingeschärft wird, daß sie denen, die auf höhere wissenschaftliche Bildung und auf eine Vorbereitung für die Universität

Anspruch machen, nur in seltenen, außerordentlichen Fällen erteilt werden soll (Zirk.-Verf. 31. Januar 1825; Neigebaur, S. 133ff.). Daß es aber Schulze in der ganzen Angelegenheit mehr um den Schutz der Gymnasien, als um die Bildung des Nährstandes zu thun war, geht z. B. aus einer Denkschrift vom Jahre 1831 hervor (bei Rönne, II, 139ff.), worin den schlesischen Ständen, die um stärkere Betonung des realistischen Moments in den Gymnasien petitioniert hatten, vorgehalten wird: es sei eine irrige Ansicht, daß der Gymnasialunterricht bloß für das Universitätsstudium vorzubereiten geeignet sei, vielmehr bilde er die Grundlage jeder höheren allgemein menschlichen Bildung und sei „wohl geeignet, auch zu den Gewerben und den mehr praktischen Berufsarten die allgemein-wissenschaftliche Vorbildung zu geben“. Allerdings erscheine es zeitgemäß und wünschenswert, daß neben den Gymnasien Bürgerschulen höheren und niederen Ranges nach einem verständigen Plane errichtet würden; nur dürften sie nicht auf Kosten der Gymnasialbildung befördert werden. Und so wurden denn Staatszuschüsse für derartige Anstalten nicht oder nur ausnahmsweise gewährt; vielfachen Gesuchen gegenüber wurde der Standpunkt gewahrt: Bürgerschulen seien ein Bedürfnis der Kommunen, nicht des Staates, und die Kosten seien daher von diesen aufzubringen (Rönne, II, 309).[1]

[1] Wie groß im ganzen bei der Regierung die Gleichgültigkeit gegen höhere Schulen für die gewerblichen Berufe war, mag man in dem Leben des Staatsrats Kunth von Goldschmidt (Berlin 1888, S. 32ff., 124ff.) nachlesen. Kunth, der Lehrer und Freund der Humboldts, hatte als Generalkommissar für Handel und Gewerbe ein lebhaftes Interesse für die Entwickelung der höheren Bürgerschule, die er als „Bürgergymnasien“ mit etwa sechsjährigem Kursus vom zehnten bis zwölften Jahre ab ohne Latein einrichten und den Gymnasien für Gelehrtenbildung zur Seite gestellt wissen wollte. Er fand aber weder beim Handels- noch beim Unterrichtsministerium Unterstützung. Dasselbe tritt auch in den Geschichten der einzelnen Anstalten hervor, die meist ein gut Stück Leidensgeschichte enthalten. Ich nenne unter den noch nicht zahlreichen Geschichten einzelner Realschulen als inhaltsreichere: J. H. Schulz, Geschichte der königl. Realschule zu Berlin (1857); Kleiber, Gesch. der dorotheenstädt. Realschule (Progr. 1861); Fritsche, Gesch. der Friedrich-Wilhelmsschule zu Stettin (Festschr. 1890); Rothert, Gesch. des Realgymnasiums zu Düsseldorf (Festschr. 1888); Henke, Festschr. des Gymnasiums zu Barmen, 1890; Marg, Gesch. der höh. Lehranstalt zu Meseritz (Progr. 1883; die Anstalt hat eine nicht uninteressante Geschichte, sofern das Streben nach der Universität hier sehr früh auftritt und anfangs Erfolg hatte); Schlee, Gesch. des Altonaer Realgymnasiums (Festschr. 1896), wichtig, weil hier zuerst die Kombination des Realgymnasiums mit der lateinlosen Realschule auf dem gemeinsamen lateinlosen Unterbau auftritt. S. auch L. Viereck, Die höh. Bürgerschule, ihr Wesen und ihre gegenwärtige Lage (Braunschweig 1890).

Außer diesen äußeren Hemmnissen drückten innere Schwierigkeiten die neue Schule, vor allem Unsicherheit über das Ziel und die Mittel. Anfangs waren sie noch hinsichtlich der Stellung ihrer Aufgabe zum praktischen Leben in Zweifel. Die Realschule des 18. Jahrhunderts, die SEMLERsche zu Halle, die HECKERsche zu Berlin, hatte es auch und vor allem auf Kenntnisse und Fertigkeiten abgesehen, die unmittelbar im Beruf des Kaufmanns, des Mechanikers, des Handwerkers zu verwerten wären. In den zwanziger Jahren wurde allmählich die Klärung hierüber herbeigeführt: die Bürgerschule kann nicht zugleich technische Schule sein oder solche ersetzen, sondern nur die allgemeine Vorbildung für die höheren bürgerlichen Berufe sich zum Ziel setzen. Es ist wesentlich das Verdienst SPILLEKES, des Direktors der königl. Realschule zu Berlin (eben der von HECKER gegründeten Anstalt), die Bürgerschule aus der Verquickung mit der technischen Schule herausgelöst und ihr die Richtung auf eine höhere allgemeine Bildung gegeben zu haben. Seine Schuleinrichtung und seine Schulschriften (Programme der königl. Realschule von 1821/22) haben sehr wirksam für die neue Idee der Realschule Propaganda gemacht.

Aber nun erhob sich alsbald eine neue Schwierigkeit: das Verhältnis zum Lateinischen. Die Bürgerschule als solche, die Schule für die höheren bürgerlichen Berufe, schien des Lateinischen nicht nur nicht zu bedürfen, sondern vielmehr es ablehnen zu müssen, um für die neuen Sprachen und für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht die Kräfte beisammen zu halten. So spricht es SPILLEKE aus: er wisse keinen Gesichtspunkt zu finden, unter dem in der höheren Bürgerschule dem Lateinischen eine zweckmäßige Stellung angewiesen werden könnte. Ebenso der Staatsrat KUNTH, später MAGER und alle, denen es zunächst um eine Schule für die künftigen Inhaber der höheren Stellungen im bürgerlichen Leben zu thun war. Unter ihnen auch JOH. SCHULZE: er wollte von „Realschulen“ nichts wissen, in denen er Konkurrenzanstalten des Gymnasiums witterte, nur reine Bürgerschulen schienen ihm neben den Gymnasien erforderlich und wünschenswert (VARRENTRAPP, S. 411 ff.).

Aber die Wirklichkeit wollte sich der theoretischen Konstruktion nicht ganz fügen. Die realen Verhältnisse rieten und nötigten, dem Lateinischen den Eintritt in die neue Schule nicht ganz zu wehren, es wenigstens als fakultativen Unterricht zuzulassen oder aufzunehmen.

Die verschiedenen Zweige der Staatsverwaltung forderten von ihren Beamten, auch denen, die nicht Universitätsbildung nachweisen mußten, regelmäßig einige Kenntnis des Lateins, etwa so viel, als bei der Aufnahme in die Sekunda des Gymnasiums für ausreichend angesehen

wurde. Das schien nicht nur die Würde des Amts zu verlangen, Latein war seit Jahrhunderten das Kennzeichen eines Mannes höherer Bildung und Stellung, sondern auch die Rücksicht auf die Geschäfte, die denn doch noch überall zur Berührung mit der lateinischen Welt, vor allem auf dem Gebiet des Rechts und der Rechtsverwaltung führten. Dazu kam, daß eine reine Bürgerschule mit etwa sechsjährigem Kursus ohne Latein großbürgerlichen Familien, dem Großkaufmann und Großindustriellen und noch mehr vielleicht dem Gutsbesitzer vom Lande doch etwas zu kleinbürgerlich vorkam. Das neuhumanistisch-griechische Gymnasium mit seinen hochgespannten Anforderungen in den alten Sprachen war ihnen wohl zu weit abführend von den Zwecken und Bedürfnissen des Lebens; was sollte der Offizier, der Landwirt, der Kameralist, der Großkaufmann mit Aeschylus und Pindar, mit lateinischen Versen und griechischen Reden? Aber andererseits, eine reine Bürgerschule, das schien denn doch in etwas bedenklicher Weise von der höheren Bildung der oberen Welt auszuschließen. Dagegen durfte eine Schule mit Latein und längerem, dem des Gymnasiums sich annähernden Kursus aus diesen Kreisen eher auf Zuzug rechnen. Endlich gewann die Realschule durch Aufnahme des Lateinischen den Vorteil, einigermaßen auch als Progymnasium dienen zu können; wenigstens wird der Übergang auf das Gymnasium dadurch erleichtert. Nach allem: Latein war geeignet, den Rekrutierungsbezirk der neuen Schule vor allem nach oben hin zu erweitern und damit ihre soziale Stellung zu heben und auch die ökonomische Lage zu erleichtern.[1]

Weit über solche Nützlichkeitserwägungen erhebt sich der Gedanke eines modern gerichteten Gymnasiums, das, gleichberechtigt neben dem neuhumanistisch-klassischen Gymnasium stehend, Mathematik und Naturwissenschaft zu einer Hauptgrundlage der Schulbildung macht. Der Gedanke war wohl nirgends lebendiger als in jenem Königsberger Kreise, dem auch Herbart angehörte. Sehr eingehend wird er von dem berühmten Astronomen Bessel in einem langen Schreiben an den Ober-

[1] In den Hof- und Beamtenkreisen, die Friedrich Wilhelm III. in den zwanziger und dreißiger Jahren umgaben, fand eine lebhafte Opposition gegen das neuhumanistische Gymnasium statt. Mag dabei die Abneigung der Altkonservativen gegen die liberalen Tendenzen der neuen Bildung die Hauptrolle gespielt haben (s. Varrentrapp, S. 329 ff.), so wird doch auch ein mehr oder minder deutliches Gefühl mit im Spiel gewesen sein, daß das neue Gymnasium für diese Kreise nicht eigentlich passe. Es mag passen für Theologen und Philosophen, für Philologen und Ideologen aller Art, aber es paßt nicht für Geschäftsleute und Landwirte, für den Adel und die Offiziere: sie brauchen eine mehr reale Bildung, wie sie etwa die sogenannten Ritterakademien gegeben hatten; diese waren eingegangen, bisher ohne Ersatz.

präsidenten v. Schön im Jahre 1828 dargelegt.[1] „Bildung des Geistes,“ so heißt es hier, „kann durch jedes ernstliche wissenschaftliche Studium erlangt werden. Die Philologen, insofern sie es wirklich sind, besitzen sie, allein der Grund der Behauptung, daß sie nur durch das Studium der griechischen und lateinischen Sprache gefunden werden könne, ist nicht erwiesen. Sie behaupten, daß wir unsere Bildung den Alten verdankten; allein so wahr dies ist für die Philologen, so unwahr ist es für andere, denn die Griechen könnten in den Dingen, welche sie lernten und jetzt lehren, insofern sie einer Fortbildung fähig sind, hundertmal mehr von uns lernen, als wir von ihnen, ich meine im großen Reich der Wahrheit, der Mathematik, und im ebenso großen Reich der Beobachtung, der Natur. Wollen die Verteidiger des üblichen Schulunterrichts sich ihrem Vorbilde ganz anschließen, so müssen sie nicht die Sprache, sondern die Sachen lehren, womit die Griechen sich beschäftigt haben. — — Die Zeit will mehr als Griechisch und Lateinisch; die Schulmänner sind ihr nachzugeben gezwungen worden, sie haben den Sprachen etwas Mathematik zugesellt. Ob es ihnen damit ernst war, oder ob es nur geschah, daß ein Schein erzeugt, die lateinische und griechische Schule aber gerettet würde, kann man beurteilen, wenn man die bessere Rolle der Sprachen auf den Schulen mit der wirklich traurigen der Wissenschaft vergleicht. Es läßt sich in der That beides nicht vereinigen; unsere lateinischen Schulen können nicht wissenschaftliche werden.“ Man weist auf die formale Bildung hin. Aber sie hängt nicht am Lateinischen. Und die Erfahrung zeigt, daß der Sprachunterricht sie nur unvollkommen erreicht: selten nehmen die Entlassenen die Tragiker noch zur Hand, wie Shakespeare oder Scott. „Hieraus folgt, daß die Schwierigkeit der Sprache nicht besiegt wird: das, was gesagt ist, bleibt verschlossen, weil der Leser immer zur Sprache zurückgewiesen wird. Das ermüdet alle und hemmt ihre Geistesthätigkeit und Bildung mit Ausnahme derer, welchen die Sprache Selbstzweck wird. — — Wird dem Lernenden die Natur eröffnet und ihm die Mathematik als Führerin gegeben, so ist nicht abzusehen, wo er unfreundlich zurückgewiesen werden könnte.“

Also, wir brauchen Schulen, die die Wissenschaften zur Hauptsache machen, das Lateinische aber nur soweit treiben, daß ein Buch in dieser Sprache gelesen werden kann, „weil viel Gutes in dieser Sprache geschrieben ist und ferner geschrieben werden muß, damit es überall gelesen werden könne“. Solche Schule muß mit den

[1] Aus v. Schöns Papieren IV, 468ff. Zu vgl. III, 162ff.

Gymnasien wenigstens gleichstehen, ebenso gut zur Universität entlassen und oft sie überflüssig machen. So Bessel.

Man sieht, wir haben hier, mit voller Klarheit hingestellt, die Idee eines Realgymnasiums, das dieselben Zwecke verfolgt wie das alte Gymnasium, nur ohne das, was man klassische Bildung nennt; denn das Lateinische ist wie eine beliebige andere Sprache nur aufgenommen, weil die Fähigkeit, lateinisch geschriebene Bücher zu lesen, zur Zeit nicht entbehrlich ist.[1]

So liegen also zwiespältige Tendenzen in der neuen Schulform. Es sind darin, so könnte man sagen, die Keime zu zwei Anstalten mit verschiedenen Zielen und Mitteln: der Keim der reinen Bürgerschule ohne Latein und der Keim der Realschule mit Latein, die dann mit innerer Notwendigkeit zum Realgymnasium auswächst. Die ganze folgende Entwickelung kann man als einen Kampf ums Dasein zwischen diesen beiden Keimen beschreiben.

Die Entscheidung fiel zunächst zu Gunsten der Realschule mit Latein aus, — nicht ohne die Einwirkung der Regierung, die seit dem Anfang der dreißiger Jahre aus ihrer zuwartenden Stellung heraustrat. Es geschah durch den Erlaß einer „vorläufigen Instruktion für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" (8. März 1832; bei Neigebaur, S. 345).

Man kann von diesem Datum den Beginn des zweiten Abschnitts in der Geschichte des preußischen Realschulwesens rechnen.

Als den Zweck der Prüfung bezeichnet die Instruktion von 1832: den Schülern, die sie bestehen, „die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum einjährigen Dienst und zum Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaux der Provinzialbehörden zu sichern". Prüfungsgegenstände sind: Deutsch, Lateinisch (Cäsar, Ovid, Virgil), Französisch (richtig schreiben, Brief oder Aufsatz, und etwas sprechen), wo es gelehrt wird, auch Englisch und Italienisch, Religion, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften. In einer Anmerkung wird hinzugefügt: „Sollte das

[1] Ebendort IV, 476 ff. findet man einen von dem Schulrat Dieckmann, einem Schüler Herbarts, entworfenen Schulplan für eine derartige Anstalt, sie trägt hier den Namen „hohe Volksschule": der Schulkursus liegt etwa zwischen dem 10. und 19. Lebensjahr; die Wissenschaften und die neueren Sprachen stehen im Mittelpunkt; Latein geht mit drei Stunden wöchentlich durch den ganzen Kursus; in der obersten Klasse sollen Livius und Virgil gelesen werden. Ein Urteil von Thiersch, dem der Plan vorgelegt worden war (S. 530), ist beigegeben; es lautet natürlich wenig günstig: eine höhere Bildung werde dabei nicht herauskommen, selbst für eine bloße Bürgerschule fordert er mehr „klassische Beimischung". In Berlin verhielt man sich auch ablehnend.

Lateinische nicht gelehrt werden, so ist dies ausdrücklich im Zeugnis zu bemerken, und der Mangel schließt von einer amtlichen Laufbahn, wo das Lateinische nicht entbehrt werden kann, aus."

Damit war das Lateinische als regelmäßig vorauszusetzender Unterrichtsgegenstand dieser Schulen hingestellt. Und eine Cirkularverfügung an alle Regierungen von 1838 (Rönne, II, 312) bringt nicht nur diese völlige Ausschließung der Realabiturienten ohne Latein von allen Staatsämtern nachdrücklich in Erinnerung, sondern weist auch die Regierungen an, „dahin zu wirken, daß die lateinische Sprache, die in den höheren Bürgerschulen, wie die veranlaßten Untersuchungen ergeben haben, nur zum größten Nachteil für einen gründlichen Unterricht vernachlässigt wird, gelehrt und mit solcher Gründlichkeit behandelt werde, daß die zu Entlassenden den Bestimmungen des Reglements vollständig entsprechen können".

Daß damit die Realschule ihrer ersten Aufgabe, Bürgerschule zu sein, etwas entfremdet wurde, daß ihr eine größere Last auferlegt war, als eine Bürgerschule zu tragen vermag — die in der Instruktion geforderten Leistungen stehen hinter denen der Prüfungsordnung von 1859 für die neunklassige Realschule erster Ordnung nicht erheblich zurück — darüber scheint man auch im Ministerium sich nicht getäuscht zu haben. In Deycks Lebensbild Kortüms, des Verfassers der Instruktion von 1832, der seit 1830 dem Ministerium angehörte und besonders das mittlere Schulwesen bearbeitete, hat J. Schulze einen Abriß der amtlichen Wirksamkeit des Mannes gegeben. Über die Instruktion sagt er: es sei gegen sie das Bedenken erhoben worden, daß das Ziel zu hoch gesteckt sei, die meisten Schüler würden es nicht erreichen; es sei nur auf die zugeschnitten, die eine Beamtencarriere in Aussicht nähmen. „Hierauf," fügt Schulze hinzu, „ist zu erwidern, daß die Instruktion, um die bisher an den Besuch der oberen Gymnasialklassen geknüpften Berechtigungen auch den Realschulen zuzuwenden, sich auch in die Bedingungen, von deren Erfüllung die betreffenden Ministerien die Bewilligung der Berechtigung abhängig machen, fügen mußte. Ferner darf man nicht übersehen, daß, um der Zerfahrenheit dieser Anstalten vorzubeugen, die Notwendigkeit vorlag, ihnen irgend ein bestimmtes, wenn auch mehr ideelles, als den Bedürfnissen der Mehrzahl ihrer Schüler entsprechendes Ziel zu setzen und abzuwarten, ob sie bei dessen Verfolgung sich durch ihre Leistungen im Vertrauen des Publikums befestigen und welche Veränderungen sich als notwendig herausstellen würden." — Man sieht, Enthusiasmus liegt nicht in den Worten, sondern Resignation: ob es eine mögliche Schulform ist, wir wissen es nicht, sondern überlassen der Zeit und dem Publikum das

Urteil und den Städten die Aufbringung der Mittel. Natürlich können wir diesen fragwürdigen Anstalten Berechtigungen auch nur in sehr beschränktem Maße verschaffen oder einräumen; selbstverständlich können und sollen sie nicht für das Universitätsstudium vorbereiten. Ein Realgymnasium wider Willen und ohne Berechtigungen!

Daß unter solchen Umständen die neue Anstalt sich nicht rasch entwickelte, ist begreiflich. In den größeren Städten setzte das fühlbare Bedürfnis wohl hie und da die Begründung einer Realschule durch; im allgemeinen aber entschied man sich lieber für ein Gymnasium. Zu viel Gründe sprachen dafür: die Berechtigungen, die Vornehmheit, die Bequemlichkeit für die Beamten und Honoratioren, die für ihre Söhne unter allen Umständen dem Gymnasium den Vorzug gaben, die Aussicht auf Zuzug fremder Schüler und endlich die Aussicht auf den Staatszuschuß. Und hatte man einmal eine Realschule mit Latein und etwa achtjährigem Kursus, dann kam bald die Erwägung: mit wenig mehr Aufwand ist auch ein Gymnasium zu haben.

Scheibert (Stettin) legt in seinem Buch über Gymnasium und höhere Bürgerschule (1836) diese Lage dar: was das Gymnasium seinen Schülern nach Absolvierung der Tertia und zwar ohne Prüfung an Berechtigungen biete, das gewinne man auf der Realschule erst durch Vollendung des ganzen Kurses und Bestehen der nicht leichten Abgangsprüfung. Die Folge sei, daß die oberen Klassen der Realschulen leer blieben, und die weitere, daß sich bald die Neigung zur Umwandlung in ein Gymnasium oder zur Rückbildung in eine gehobene Stadtschule rege.

Als das Ministerium Altenstein sein Ende erreicht hatte, fühlte sich der Regierungspräsident v. Hippel in Oppeln, derselbe, der 1812 den Aufruf „An mein Volk“ verfaßt hatte, gedrungen, in einer ohne Namen gedruckten „Denkschrift über einige Mängel der preußischen Schulverwaltung“ (1840) dem Nachfolger Altensteins unter anderem auch die Lage der Realschulen darzulegen. Unter Altenstein sei für sie eigentlich nichts geschehen, man habe sie den Kommunen überlassen und staatliche Leistungen dafür verweigert; dazu seien dem Vorschlag zur Errichtung von Realschulen stets so viel „mittelbare Hindernisse entgegengesetzt — häufig angeregt oder verstärkt durch die Provinzial-Schulkollegien und Gymnasialdirektoren — daß im Publikum sich die Meinung verbreiten mußte, das Ministerium wolle sie eher hindern als fördern“. „Dem Unbefangenen schien dagegen die Pflicht des Staates ganz unzweifelhaft, auf die Bildung derjenigen Beamten, die der klassisch-wissenschaftlichen Bildung nicht bedürfen, die nämliche Sorgfalt zu verwenden“; und dahin wären wohl mehr als zwei

Drittel der ganzen Beamtenwelt zu rechnen: sämtliche Offiziere, Bau-, Forst-, Post-, Berg-, Hüttenbeamte, sowie sämtliche Subalternbeamte der Provinzial- und Centralbehörden; dazu die Gewerbetreibenden der höheren Klassen. Alle diese Genannten bedürften einer gediegenen, gründlichen wissenschaftlichen Vorbildung, nur anderer Art als die Gymnasien: sollte der Staat die Sorge hierfür einfach von sich weisen? Hippel schließt mit dem Vorschlag, an jedem Gymnasium auf den gemeinsamen Unterbau bis Tertia zwei Realklassen (mit Latein) neben den beiden oberen Gymnasialklassen aufzubauen, was mit einem Aufwand von etwa 200000 Thlrn. für den ganzen Staat (115 Gymnasien) sich bestreiten ließe; und er versichert dem Minister, daß er mit der Ausführung dieses Vorschlags „eine der populärsten Einrichtungen ins Werk setzen werde, womit er je den Wünschen des Mittelstandes und selbst der höheren Stände entgegenkommen könne, weil sie allgemein gefühltes Bedürfnis sei"; freilich würden alle Provinzial-Schulkollegien und fast alle Gymnasialdirektoren dagegen sich sträuben. —

Es kam anders, als hier gefordert wurde. Auf Friedrich Wilhelm III., dessen Bildung noch dem 18. Jahrhundert angehörte, folgte Friedrich Wilhelm IV. Zum Nachfolger Altensteins wurde Eichhorn ernannt; dessen Ratgeber in Sachen der Schulpolitik wurde Gerd Eilers. Die Stellung dieses Mannes zur Realschule ist schon oben (S. 465) angedeutet worden; er sah in ihnen nicht viel weniger als Brutstätten des Materialismus, der Irreligiosität und der Revolution.[1]

Man darf annehmen, daß die neu eintretende stärkere Betonung des Lateinischen in den Realschulen mit diesem Urteil in Zusammenhang steht; lateinische Grammatik und Extemporalien mochten am meisten geeignet scheinen, subjektivem Meinen und individueller Willkür entgegenzutreten; die Grammatik spricht imperativisch und fordert Gehorsam. Freilich sprachen auch gewichtige pädagogische Gründe dafür; sie waren eben von Kalisch in dem Programm der königl. Realschule zu Berlin von 1840 feinsinnig entwickelt worden. Besonders

[1] Ein Buch von C. H. Nagel, Die Idee der Realschule, Ulm 1840, das durch Thierschs Beschimpfung der Realschule hervorgerufen ist, giebt vielfältig belehrenden Einblick in die Stimmungen, die der Entwickelung des Realschulwesens hinderlich waren. Es ist beinahe ergötzlich zu sehen, was für Teufeleien alles der neuen Schule von klassischen Philologen, von glaubenseifrigen Theologen, von gutgesinnten Politikern zugetraut wurden. Daß sie den Sinn für das Schöne durch ihre Richtung auf das Nützliche gänzlich ersticke, ist das wenigste; daß sie durch Gewöhnung an die Forderung von Beweisen die Kraft zum Glauben schwäche, ist schon schlimmer; als letztes aber kehrt immer wieder, daß sie die Gemüter gegen die Autorität einnehme und für die Revolution disponiere.

erscheint ihm das Lateinische als allgemeine Schule der Grammatik und als Vorschule für die modernen Sprachen wünschenswert, welcher Ansicht auch Scheibert in seinem Werke über Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule (1848) beipflichtet. Unter diesen Umständen kam die Regierung bald zu dem Entschluß: das Lateinische zum notwendigen Gegenstand in der Abgangsprüfung der Realschulen zu machen; es geschah durch die Verfügung vom 30. Oktober 1841 (Rönne, II, 33). Damit war es so gut wie obligatorisch gemacht für alle größeren Realschulen; ihr Kursus richtete sich dementsprechend darauf ein.

Das Jahr 1848 schien wie allen Unterdrückten, so auch den Realschulen Luft und Licht bringen zu wollen. Es ist in einem früheren Kapitel ausgeführt worden, wie die Landesschulkonferenz von 1849 im Einverständnis mit dem Ministerium Ladenberg ihnen auf der einen Seite die Last des obligatorischen Lateinkursus abzunehmen, auf der anderen Seite den Zugang zu den Universitätsstudien zu eröffnen bereit war.

Indessen die Märzsonne hatte betrogen. Es kam noch ein herber Winter für die Realschulen. Sie mußten in der folgenden Reaktionsperiode für die Gunst, die ihnen die Revolution zugewendet hatte, büßen. Eine Verwaltungswillkür ohnegleichen zerrte sie hierhin und dorthin. Allerdings war es nicht die Unterrichtsverwaltung, von der diese Behandlung ausging, sondern die Verwaltung des höheren Fachschulwesens, das unter dem Handelsministerium stand. Durch die Berechtigungen, die dieses den Realabiturienten gewährte oder entzog, hatte es thatsächlich die Anstalten in der Hand. Wiese, der seit 1851 im Unterrichtsministerium die leitenden Ideen vertrat, war zwar vielleicht an sich kein großer Freund der Realschulen; aber er erkannte ihre Notwendigkeit an, im besonderen auch die Notwendigkeit für die Gymnasien. „Den Gymnasiallehrplan seiner ursprünglichen Idee gemäß zu vereinfachen und in sich zu konzentrieren, war nur möglich, wenn man gleichzeitig den Ansprüchen einer mehr realistischen Bildung und dem Bedürfnis der nichtstudierenden Jugend gerecht werden konnte. Außerdem lagen in den Fortschritten der Naturwissenschaften, sowie in der Entwickelung des öffentlichen Lebens und der Industrie unabweisbare Aufforderungen dazu.“ So bezeichnet Wiese selbst im Jahre 1864 in einem geschichtlichen Rückblick auf die Entwickelung der Realschule seine Stellung (Höh. Schulen I, 27). Es ist die Stellung, die er im wesentlichen immer festgehalten hat; aus ihr ist die Unterrichtsverfassung von 1859 entworfen. Aber zunächst kam es anders. Auf Veranlassung des Handelsministers, es war v. d. Heydt, wurde durch eine Verfügung des Unterrichtsministers von 1850 die Zulassung

zum Studium auf der reorganisierten Bauakademie an die Absolvierung einer Realschule mit sechs Klassen und zweijährigem Kursus in den beiden Oberklassen geknüpft. Als Anstalten, die dieser Forderung entsprachen, wurden zunächst 18, dann bis zum Jahre 1855 noch fernere 25 Realschulen anerkannt. Die Kommunen hatten sich bemüht, ihren Schulen die geforderte Erweiterung zu geben. Dann aber, nachdem Schulen und Städte sich nach dem Gebot gestreckt hatten, erfolgte ein neues Gebot: „Durch Verfügung des Handelsministers vom 18. März 1855 wurde den Realschulen das Recht der Entlassung zur Bauakademie entzogen und ausschließlich den Gymnasien vorbehalten.“ Es folgte die Verfügung vom 3. März 1856, wodurch ebenso die höhere Laufbahn im Bergfach den Realabiturienten gesperrt wurde, und endlich eine Verfügung vom 1. März 1857, welche die Realabiturienten zwar nicht formell vom Postdienst ausschloß, sie aber gegenüber den Gymnasialabiturienten sehr viel ungünstiger stellte (Wiese, Höh. Schulen I, 506). Man versteht von hieraus Wieses häufige bittere Klagen über die Hemmungen, die der Schulverwaltung aus dem Berechtigungswesen und der damit gegebenen Abhängigkeit von der Willkür der übrigen Ressorts erwüchsen.

Gleichzeitig ließen die Philologen es sich angelegen sein, die Realschulen bei der öffentlichen Meinung in Mißkredit zu bringen. Als gemeine „Nützlichkeitskramschulen“ giebt Ellendt (im Progr. von Eisleben 1855) sie der öffentlichen Verachtung preis; über die Realschüler thut er die liebenswürdige Äußerung: „Was von den Gymnasien weg und den Realschulen zuläuft, sind — mit wenig Ausnahmen — Burschen, die niemand brauchen kann, und die man los zu werden Gott dankt.“ Natürlich, die blinde Gier nach den Künsten des Geldmachens zieht die gemeinen Seelen zu den „Nützlichkeitskramschulen“, während die ideale Atmosphäre des Gymnasiums ihnen abstoßend und zuwider ist. — Oder man sehe die Rede, womit Hornig im Jahre 1857 das Direktorat des Stargarder Gymnasiums antrat; freilich hatte er den Schimpf abzuwaschen, daß er selbst bisher einer Realschule vorgestanden hatte, der zu Treptow a. R., die übrigens in demselben Jahre in ein Gymnasium umgewandelt wurde. Hoffentlich ist es aus dem Grunde geschehen, den ihr früherer Direktor als allein zureichenden bezeichnet: der Erkenntnis, daß die Realschule überhaupt ein pädagogischer Irrweg sei; „ist das Lehrerkollegium einer Realschule nicht zu solcher Erkenntnis und Bekenntnis seiner pädagogischen Sünden gekommen“, so ist mit der Umwandlung wenig gethan. Es handelt sich nämlich um ein ganz anderes Prinzip: Idealismus ist das Prinzip des Gymnasiums, Nützlichkeit im gemeinen Sinn das der Realschule.

Erst wenn die „wälsche Anstelligkeit an die Stelle der deutschen Idealität getreten sein wird“, dann wird die Zeit der Realschulen gekommen sein, deren Substanz ist „die Rentabilität für das tägliche Leben“. — Der Haß gegen das Utilitätsprinzip ist auch bei Heiland, dem späteren Schulrat in der Provinz Sachsen, die Seele seiner Gymnasialpädagogik. Für die hitzige Rednerei dieser Leute wird der völlige Mangel eines Nutzens fürs Leben an und für sich zu einer großen Empfehlung eines Lehrfachs. Den frühen Anfang des Lateinunterrichts preist Heiland besonders darum an, „weil er daran gewöhnt, den Sprachunterricht nicht als ein Mittel für den Zweck des Parlierens zu betrachten, was bei dem Anfang mit dem französischen mit wenig Ausnahmen eintreten würde“ (Reform der Gymnasien, S. 50). Als Schulrat, so erzählt sein Biograph Herbst, freute er sich jedesmal wie über einen Sieg der guten Sache, wenn es ihm gelang, ein städtisches Schulpatronat für das Gymnasium zu gewinnen, so z. B. das der Fabrikstadt Burg, die 1864 ihre Realschule in ein Gymnasium umwandelte.

Es ist unter solchen Umständen nicht auffallend, daß in den fünfziger Jahren Umwandlungen häufiger vorkamen, vielleicht ist es nicht einmal erforderlich anzunehmen, daß die „Sündenerkenntnis“ dabei eine wesentliche Rolle gespielt habe. —

Ein neuer, der dritte Abschnitt in der Geschichte des preußischen Realschulwesens beginnt mit dem Jahre 1859: es ist das Geburtsjahr des preußischen Realgymnasiums. An die Stelle Raumers war der Kultusminister der neuen Ära, v. Bethmann-Hollweg, getreten. Anfangs dem Realschulwesen kühl gegenüberstehend, überzeugte er sich bald von seiner inneren Notwendigkeit und vertrat sie dann mit Entschiedenheit. Nach vielen und schwierigen Beratungen und Verhandlungen mit den Provinzial-Schulbehörden und den anderen Ministerien kam es zum Erlaß der „Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen“ vom 6. Oktober 1859.

Sie brachte zunächst eine durchgreifende Gliederung und Ordnung des ganzen, bisher sehr vielgestaltigen Real- und Bürgerschulwesens. Schon vorher waren die Realschulen unter die Verwaltung der Provinzial-Schulkollegien gestellt worden, während sie bisher mit den Volksschulen unter der Verwaltung der Regierungen gestanden hatten. In drei Arten werden die Anstalten zerlegt: Realschulen erster Ordnung, Realschulen zweiter Ordnung und höhere Bürgerschulen. Die ersten bilden die eigentlich normale Form der Realschule: Anstalten mit neunjährigem Kursus und Latein durch alle sechs Klassen. Die beiden anderen Gruppen sind unvollständige Realschulen mit weniger Klassen und kürzerem Kursus; zwischen ihnen

besteht wieder der Unterschied, daß bei der Realschule zweiter Ordnung der Kursus sich unabhängiger von den Forderungen der Prüfungsordnung und der Rücksicht auf Berechtigungen gestaltet, im besonderen auch in Hinsicht auf das Lateinische, das hier als fakultativer Unterrichtsgegenstand betrachtet werden kann; die höheren Bürgerschulen dagegen sind Anstalten, die dem Lehrplan der Realschulen I. O. folgen, nur ohne die Prima; sie sind später mit bezeichnenderem Namen Real-Progymnasien genannt worden.

Der Realschule I. O., der normalen Form, wird folgender Lehr- und Stundenplan vorgeschrieben:

	VI (1 Jahr)	V (1 Jahr)	IV (1 Jahr)	III (2 Jahre)	II (2 Jahre)	I (2 Jahre)	Summe
Religion	3	3	2	2	2	2	20
Deutsch.	4	4	3	3	3	3	29
Lateinisch	8	6	6	5	4	3	44
Französisch	—	5	5	4	4	4	34
Englisch	—	—	—	4	3	3	20
Geographie u. Geschichte	3	3	4	4	3	3	30
Naturwissenschaften . .	2	2	2	2	6	6	34
Mathematik, Rechnen . .	5	4	6	6	5	5	47
Schreiben	3	2	2	—	—	—	7
Zeichnen	2	2	2	2	2	3	20
Summe	30	31	32	32	32	32	

Das Lehrziel wird durch die Prüfungsordnung bestimmt. Ich beschränke mich auf die Angabe der Forderungen in den Sprachen: der Abiturient muß im Lateinischen in der mündlichen Prüfung — eine schriftliche findet bei der Versetzung nach Prima statt — aus Cäsar, Sallust, Livius, Ovid, Virgil früher nicht gelesene Stellen, die nicht besondere Schwierigkeiten enthalten, mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch übertragen. Im Französischen und Englischen muß grammatische und lexikalische Sicherheit des Verständnisses prosaischer und poetischer Werke der klassischen Periode erreicht sein. Der Abiturient muß ferner des schriftlichen Ausdrucks so weit mächtig sein, daß er über ein leichtes historisches Thema einen Aufsatz zu schreiben und ein Diktat ohne grobe Germanismen und grammatische Fehler zu übersetzen imstande ist. Auch muß er einige Fertigkeit im Sprechen haben.

Als Berechtigungen sind der Realschule I. O. von den Ressorts gewährt: der Einjährigenschein wie an Gymnasien nach halbjährigem

Besuch der Sekunda (bei den übrigen Realschulen nach halbjährigem Besuch der Prima); sodann Zulassung zu den Studien für den Staatsbaudienst und das Bergfach: eine Sache, die nur mit Mühe dem Handelsminister, noch immer v. d. Heydt, abgerungen wurde. „Sie müssen mich für sehr hartnäckig halten," äußerte er gegen Wiese, „aber ich weiß, was ich daran entbehre, daß ich selber kein Gymnasium besucht habe" (Lebenserinn. I, 211). Die Universität dagegen blieb den Realschülern verschlossen, d. h. für das Studium mit Absicht auf Staatsexamen und Beruf; als Hörer konnten sie natürlich nach wie vor bei der philosophischen Fakultät sich immatrikulieren lassen, freilich nur auf drei Semester.

Über die Bedeutung der Realschule sprechen sich die dem Lehrplan beigegebenen Erläuterungen in folgender Weise aus: „Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien eingenommen."

Über die lateinische Sprache heißt es: sie bilde einen wesentlichen und integrierenden Bestandteil des Lehrplans. „Diese Stellung gebührt ihr sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren Kultur mit dem Altertum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntnis des Lateinischen immer oberflächlich bleibt. Dazu ist sie vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen beizutragen. Auch wird für fast alle Berechtigungen Kenntnis des Lateinischen von den betreffenden Behörden ausdrücklich gefordert." Bei zweckmäßiger Behandlung habe es, so wird hinzugefügt, an gutem Erfolg des lateinischen Unterrichts nicht gefehlt. Freilich sei hierfür wesentlich, daß der Lehrer die Grenzen einzuhalten wisse: die Grammatik darf nicht über das Notwendige hinausgehen, die Belastung des Gedächtnisses mit Ausnahmen, singulären Formen, Regeln ist fern zu halten; das Schreiben dient nur zur Erlernung des Sprachverständnisses. Die Lektüre geht auf den Inhalt; es muß möglichst viel gelesen werden, weshalb sich die Interpretation nicht in grammatische und lexikalische

Exkurse verlieren darf. Eine gute Chrestomathie, die unter anderem Stücke aus Livius, Tacitus (Germania, Annalen), Horaz enthält, wäre nützlich. —

Das ist der neue Schultypus, in den die Entwickelung der Realschule in Preußen auslief. Ist es eine zweckmäßige, innerlich notwendige oder doch durch die Verhältnisse der Gegenwart geforderte Schulform? Oder ist es eine bloß durch Beamtenwillkür zustande gebrachte Mißbildung?

Manche sind dieser letzteren Ansicht, besonders begegnet man ihr häufig bei philologisch gebildeten Schulmännern; sie wollen klassische Gymnasien und lassen daneben reine Realschulen als Bürgerschulen zu; in Realgymnasien dagegen sehen sie eine zwitterhafte Mißbildung. So Landfermann, Tycho Mommsen, W. Schrader, Bonitz, O. Jäger u. a. Sie sehen die Sache so an: das Latein sei gegen den Wunsch der Städte durch bureaukratische Willkür in die Realschulen hineingetrieben worden; es beenge hier den Fächern, wofür eigentlich Realschulen bestimmt seien, den Raum, ohne daß es selbst gedeihen könne, denn das Schlußergebnis bleibe in der Regel kümmerliche Stümperei.

L. Wiese hat sich mit dieser Auffassung wiederholt auseinander gesetzt, vor allem in den Lebenserinnerungen. Er weist die Vorwürfe „eines um die Wirklichkeiten des Lebens unbekümmerten Idealismus" mit Entschiedenheit zurück. Er sieht in dieser Schule nicht etwa die Verwirklichung seines Schulideals, das lag dem alten Gymnasium viel näher, wohl aber eine Schulform, die aus den Bedürfnissen der Zeit erwachsen sei und darin ihre Existenzberechtigung habe. Es sei leicht und vergnüglich, bemerkt er, ein Ideal oder eine ganz rationelle Konstruktion in die Luft zu bauen, wenn man zur Ausführung auf dem Boden der gegebenen Verhältnisse nicht Hand anzulegen brauche. „Wer Schulen einrichtet, baut am Wege und hat viele Richter." Im besonderen seien harte Richter die ausschließlich philologisch gebildeten Schulmänner, bei denen die Beschäftigung mit den alten Sprachen nie durch andere Studien und freiere Lebensbeobachtung unterbrochen worden sei; sie pflegten stark in der Negation zu sein, aber arm in positiven Vorschlägen und unklar über deren Ausführbarkeit und praktische Konsequenzen (Lebenserinner. I, 213, II, 55).

Ich glaube, Wiese hat recht. Allerdings hat bei der Entstehung der Realschulen I. O. auch Willkür mitgewirkt, Ressortwillkür und Philologenwillkür; aber im ganzen wird man doch sagen müssen: sie sind nicht erfunden, sondern auf dem Boden der Zeit gewachsen. Verschiedene gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse haben, teils zusammenwirkend, teils sich beengend und beschränkend, das neue Gymnasium

hervorgebracht. Freilich sind es nun keine reinen Bürgerschulen und auch nicht reine klassische Gymnasien, sondern etwas von beiden. Aber es giebt eben Leute, die eine Vorbildung brauchen, wie sie weder die Bürgerschule, noch das alte Gymnasium bietet. Sie sind zunächst in dem Teil des Beamtenstandes zu suchen, der nicht in den Rahmen der alten vier Fakultäten geht und für den im 19. Jahrhundert die neuen Hochschulen entstanden sind, die Fachhochschulen, Bau-, Berg-, Forst-, Kriegsakademie u. s. w. Der Staatsbaubeamte, der Bergbeamte, der Offizier, er kann auf die Kenntnis des Lateinischen nicht verzichten, er ist in der Litteratur wie im Amt beständig in Berührung mit Büchern und Personen, die es bei ihm voraussetzen. Andererseits sind ihm aber die modernen Wissenschaften und Sprachen zu wichtig, als daß er dem Studium der alten Sprachen so viel einräumen könnte wie ein Philolog oder Theolog. Und an diese Gruppe schließt sich nun der höhere Bürgerstand mit seinem Bildungsbedürfnis, der Großindustrielle, der große Kaufmann oder Landwirt, der Techniker, der Chemiker; sie könnten im Beruf wohl auch ohne Latein auskommen, aber eine Zierde bleibt es immerhin und ein häufig empfundener Mangel, wo es fehlt. Dazu kommt, daß man ja am Anfang der Schullaufbahn das Ende nicht absieht. So ist auch hier die Nachfrage nach einer Realschule mit Latein eine natürliche und durch die Verhältnisse gegebene. Der Begriff liebt reine Formen, die Wirklichkeit dagegen fordert mannigfache Übergangsformen. Streicht man das Realgymnasium, so kann die Folge davon keine andere sein als die, daß die Mehrzahl seiner Schüler, um nicht die minderwertige Bürgerschule zu besuchen, sich dem Gymnasium zuwendet, was denn der Philolog mit einem heiteren und einem betrübten Auge erblickt: das betrübte sieht den „Schülerballast“ wachsen, das heitere sieht die „wachsende Anerkennung der klassischen Bildung“ von seiten des deutschen Bürgertums.[1]

[1] Daß das Realgymnasium nicht, wie uns die Philologen glauben machen wollen, lediglich ein Produkt der Willkür preußischer Schulbureaukratie ist, darüber könnte den, der einige Neigung hat, die Dinge zu sehen, wie sie sind, auch die Thatsache belehren, daß fast gleichzeitig auch in den übrigen deutschen Staaten ähnliche Anstalten entstanden sind, so in Sachsen, Bayern, Württemberg, Baden, Hessen, Mecklenburg, Schleswig-Holstein, den sächischen Herzogtümern, den Hansestädten, wie man in den betreffenden Artikeln der Schmidschen Encyklopädie nachsehen mag. In Sachsen, wo ähnlich wie in Preußen seit den dreißiger Jahren eine Anzahl Realschulen entstanden war, gab das Regulativ von 1860 diesen Schulen eine allgemeine Verfassung: sechs Klassen mit Latein als notwendigem Fach für die Reifeprüfung. 1870 wurden Realschulen I. O. ausgeschieden und in allmählicher Steigerung zu neunklassigen Realgymnasien entwickelt. In Bayern wurden 1864 auf Drängen des Landtags sechs Real-

Die Wirkung der neuen Ordnung war wieder, daß die Städte ihre Realschulen auf den Fuß des vorgeschriebenen Lehrplans zu bringen bemüht waren. Unter den 56 Realschulen, die im Jahre 1859 das Recht zu Entlassungsprüfungen (nach der Instruktion von 1832) hatten, wurden zunächst nur 26 als vollständige Realschulen (I. O.) anerkannt, 30 blieben in der II. Ordnung. Aber schon im Jahre 1864 waren 49 in die I. Ordnung aufgerückt, wozu 14 höhere Bürgerschulen mit demselben Lehrgang bis Sekunda kamen. Realschulen II. Ordnung wurden nur noch 16 gezählt. Man sieht, die höhere Bürgerschule ist so gut wie verschwunden; an ihre Stelle ist ein Realgymnasium getreten.

So gab es also nunmehr statt des einen Gymnasiums und der höheren Bürgerschule zwei Formen des Gymnasiums, ein älteres und dem Altertum zugewendetes und ein neues, mehr dem Modernen zugewendetes. Sie haben gleiche Dauer des Kursus, gleich vorbereitete Lehrer, gleiche Unterrichtsfächer (nur daß dem neuen Gymnasium das Griechische fehlt, dem alten das Englische), endlich die gleiche Bestimmung: eine allgemein-wissenschaftliche Bildung zu geben. Nur eines trennte sie: die Schüler des neuen Gymnasiums blieben ausgeschlossen von der Universität.

Und dies ist nun der Punkt, um den sich in der Folge die Bewegung im Gebiet des höheren Schulwesens in Preußen dreht. Die volle Zulassung der Realabiturienten zu den Universitäten, das ist während der nächsten Jahrzehnte der Gegenstand eifrigen, ja leidenschaftlichen Strebens der Realschulmänner. Ein anderer Punkt, die Frage der höheren Bürgerschule, trat darüber vorläufig mehr in den Hintergrund. Den Realschulmännern standen im Kampf die Städte als die Schulpatrone der Realgymnasien zur Seite. Von den Vertretern

gymnasien errichtet, Anstalten mit vierjährigem, auf den vollendeten Kursus der vierklassigen Lateinschule sich aufbauendem, dem Gymnasium parallel gehendem Kursus; ihre Bestimmung sollte sein, an Stelle der den Anforderungen der Neuzeit nicht mehr genügenden Gewerbeschulen eine gründlichere Vorbildung für das Studium der exakten Wissenschaften, namentlich auf der technischen Hochschule zu geben; doch wurde ihren Schülern auch die philosophische Fakultät geöffnet. 1874 wurden diese Anstalten den Gymnasien durch Verstärkung der sprachlich-historischen Bildungselemente, namentlich auch des Lateinischen, das beinahe auf die gymnasiale Stundenzahl gebracht wurde, angenähert (Krück, Zur Gesch. der bayer. Realgymn., 1882; Bischoff, Das Realgymnasium zu Nürnberg, 1896). Sollten die Regierungen von Dresden und München in den sechziger Jahren wirklich bloß durch blinde Vorliebe für Preußen und preußische Einrichtungen getrieben worden sein, Realgymnasien zu errichten?

der überlieferten Ordnung der Dinge, an deren Spitze die Philologen in der Schule und in der Schulverwaltung standen, wurden die Ansprüche der Realgymnasien auf Gleichstellung mit nicht minderer Hartnäckigkeit und Leidenschaftlichkeit zurückgewiesen. Ihnen standen im ganzen die Universitäten zur Seite. Der Kampf, der zwischen diesen beiden Parteien seit nunmehr 30 Jahren tobt, ist für die Schulen auf keine Weise ersprießlich gewesen; viel Gift und Galle hat sich von beiden Seiten ergossen; jede Herabwürdigung der Gegner nicht nur, sondern auch der von ihnen vertretenen Schulen schien manchem im Interesse der guten Sache gerechtfertigt, ja gefordert, wobei denn die Schulen in der öffentlichen Meinung nicht gewonnen haben.

Eine unbefangene Erwägung der Sache scheint mir auf folgende Ansicht zu führen:

Das alte Gymnasium durfte mit Recht sagen, daß es den Beruf, für das Universitätsstudium eine allgemein-wissenschaftliche Vorbereitung zu geben, bisher im ganzen befriedigend erfüllt habe, wenigstens sei sein Kursus im allgemeinen geeignet, für die Fakultätsstudien eine angemessene Ausrüstung mitzugeben. Das gelte im besonderen für theologische, philologische und historische Studien aller Art, denen sich auch das juristische anschließe; aber auch für das Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Medizin sei der Gymnasialkursus mindestens ein möglicher und nicht unangemessener Ausgangspunkt, wenn denn auch in diesem und jenem Stück etwas zu wünschen bleiben möge. Ebenso durften die Universitäten sagen: von ihrem Standpunkt aus erscheine es als wünschenswert, daß die herkömmliche Einheit der Vorbereitung ihrer Hörer erhalten bleibe; Verschiedenheit des Vorbereitungskursus sei eine Erschwerung der Aufgabe, die man nicht ohne Not herbeiführen solle. Und vielleicht durften beide hinzufügen: der Lehrplan des alten Gymnasiums habe vor dem des neuen einen nicht unwichtigen Vorzug: er habe in den alten Sprachen ein Centrum, um den sich Arbeit und Aufmerksamkeit des Schülers, besonders der oberen Klassen sammeln könne, während der Lehrplan des Realgymnasiums mehr aus zerstreuten Fächern bestehe; der Gymnasiast werde dadurch mehr auf selbständiges Arbeiten, der Realgymnasiast auf vielseitiges Lernen gewiesen. Nach allem durfte man also sagen: eine Veränderung in den Grundlagen unseres gelehrten Bildungswesens erscheine von dem Gesichtspunkt der Universität aus nicht als notwendig.

Auf der anderen Seite durften die Vertreter der Realgymnasien sagen: sie seien nicht entstanden aus einem Bedürfnis des alten Gelehrten- und Fakultätsunterrichts, sondern zunächst aus der Notwendigkeit einer geeigneten Vorbildung für gewisse technische und gewerb-

liche Berufe. Da sie nun aber einmal vorhanden seien, so dürften sie allerdings für ihre Schüler in Anspruch nehmen, daß man ihnen nicht Bildungsstätten und Berufe verschließe, für die sie in Wahrheit eine vollständig ausreichende Vorbildung mitbrächten. Denn darüber könne doch im Ernst kein Zweifel bestehen, daß ein junger Mann, der durch ihren Kursus gegangen und den Anforderungen ihrer Reifeprüfung voll entsprochen habe, sehr wohl vorbereitet sei, das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften genau ebenso gut auf der Universität als auf der technischen Hochschule zu treiben. Und auch beim Eintritt in die medizinische Fakultät würde ihm wohl nicht oft ein Mangel gegenüber dem Gymnasialabiturienten zum Bewußtsein kommen; wogegen er manches von der Schule mitbringe, was ihn vor jenem in Vorteil setze. Ja auch beim juristischen Studium dürften sich ihm kaum unüberwindliche Hindernisse entgegenstellen; hätten die Juristen im vorigen Jahrhundert ohne Griechisch und manche gewiß mit nicht mehr Latein, als heute ein Realabiturient mitbringe, ihre Fakultätsstudien vollenden und im Beruf mit Ehren bestehen können, so werde das auch heute, ja heute viel mehr möglich sein, wo die Rolle des Lateinischen in Wissenschaft und Leben so viel geringer, die des Griechischen doch wohl nicht größer sei. Oder wisse man denn nicht, in wie weitem Umfang sich die Fähigkeit, Griechisch zu lesen oder Lateinisch zu schreiben und zu sprechen oder auch nur zu lesen, heutzutage beim Universitätsstudium unserer Mediziner thatsächlich als entbehrlich erweise? Man frage doch den ersten besten nach glücklich bestandenem Examen, wann er zum letztenmal ein griechisches oder auch ein lateinisches Buch in der Hand gehabt habe? Angesichts dieser Thatsachen sei es also eine nicht durch die Natur der Dinge begründete Vorsicht, die Universitäten nur den Inhabern von Reifezeugnissen des Gymnasiums zu öffnen. Vielmehr erscheine es als ein Vorurteil, das, in der Überlieferung und in an sich achtbaren Gefühlen der Pietät gegründet, gegenwärtig die Entwickelung des Schulwesens und seine Anpassung an die veränderten Verhältnisse der Gegenwart erschwere.

Und die von der Ausschließung betroffenen Schüler und ihre Eltern durften hinzufügen, sie sähen in der Universitätssperre eine durch kein öffentliches Interesse geforderte Beschränkung der persönlichen Freiheit. Mit welchem Recht wolle man einem jungen Manne, dessen Begabung und Neigung von Anfang an mehr auf mathematisches Denken oder naturwissenschaftliche Beobachtung als auf sprachliche Erscheinungen gerichtet war, und der deshalb dem Realgymnasium den Vorzug gab, untersagen, sich dem ärztlichen Beruf zu widmen? Mit welchem Recht wolle man Eltern, die in der Stadt ein Realgymnasium besitzen, zu dem

sie Zutrauen haben, nötigen, ihre Söhne mit zwölf Jahren in die Fremde zu schicken, um sich für alle Fälle zu sichern? Ob ihnen jemand dafür einstehe, daß der mögliche Gewinn an „klassischer Bildung“ den möglichen Verlust an menschlich sittlicher Bildung aufwiege? Und die Städte hätten hinzufügen mögen: mit welchem Recht man ihnen durch die nicht an sich notwendige Bevorzugung der Gymnasien die Freiheit beschränke, ihr Schulwesen nach ihren wirklichen Bedürfnissen zu gestalten?

Ich meine, ein unbefangener Richter hätte nicht in Zweifel bleiben können, daß der Streit zu Gunsten der Freiheit zu entscheiden sei: Können Realabiturienten wissenschaftliche Studien auf der Universität mit Erfolg treiben, so haben wir kein Recht, sie auszuschließen, auch dann nicht, wenn uns die Gymnasialbildung an sich wertvoller erscheint. Und wir dürfen es auch um der Gymnasien selbst willen nicht thun: ihr Interesse ist es nicht minder, so viel als möglich nur Schüler zu haben, die den Unterricht in den alten Sprachen um seiner selbst willen suchen.

Und die historische Betrachtung könnte dieser aus rein sachlichen Motiven getroffenen Entscheidung noch hinzufügen: Wir kehren damit nur zu dem Zustand der Dinge zurück, wie er bis zu der neuhumanistischen Gymnasialreform am Anfang des 19. Jahrhunderts bestand: Griechisch ist wahlfrei. Und man könnte fortfahren: Der ganze Schulkrieg, die ganze heillose Verwirrung der Dinge ist ja doch ganz allein dadurch herbeigeführt worden, daß die Philologen es durchgesetzt haben, das Griechische zum Zwangsfach im Gymnasium und zur Bedingung der Zulassung zu allen Studien zu machen. Hätte man die Lateinschule des vorigen Jahrhunderts sich ruhig aus sich selbst entwickeln lassen, hätte man sich nicht vermessen, allen, die eine höhere Schulbildung wollen, die neugriechische Bildung als die höchste Menschenbildung aufzuzwingen, so hätte sich von der Gelehrtenschule eine höhere Bürgerschule friedlich abgezweigt, statt daß sich jetzt erst von dem klassizistischen Gymnasium wieder eine Realschule mit Latein in hartem Kampf abspalten mußte. Der Eigensinn philologischer Schulpäpste, ihre Ansicht von allein seligmachender Bildung aller Welt aufzunötigen, der hat die ganze Unruhe und Widerwärtigkeit des Schulkrieges allein hervorgebracht. —

Der weitere Verlauf der Dinge schien in der That zu Gunsten der Ansprüche des neuen Gymnasiums zu entscheiden. Im Jahre 1869 hatten die ersten Schüler den neunjährigen Kursus der Realschule I. O. vollendet; im Jahre 1870 wurde ihnen die Universität geöffnet, freilich nur ein bescheidenes Nebenpförtlein. Durch Verfügung vom

7. Oktober 1870 wurde den Realabiturienten gestattet, das Studium der Mathematik und Naturwissenschaft und der neueren Sprachen in der philosophischen Fakultät zu treiben mit dem Recht auf Zulassung zur Prüfung *pro facultate docendi* und auf Anstellung im höheren Schulfach. Über die Vorgänge, die der Verfügung vorhergingen, berichtet Wiese (auf der gleich zu erwähnenden Konferenz 1873, Protok. S. 59): Die Verfügung habe eigentlich nur in eine feste Ordnung gebracht, was thatsächlich schon vorher in Übung gewesen sei. Man habe nämlich Realabiturienten, obwohl ihnen bei der Immatrikulation ein Revers vorgelegt worden sei, daß sie später keine Anstellung im Staatsdienst beanspruchen wollten, thatsächlich doch vielfach zur Prüfung zugelassen, weil der Bedarf an Lehrern, besonders der neueren Sprachen in den sechziger Jahren rasch gestiegen sei. Mitgewirkt habe auch die Erwägung, daß in einer Zeit, wo die Naturwissenschaften auf der Universität eine viel ausgedehntere Pflege fänden und Pharmaceuten und Landwirte berechtigten Zugang hätten, den Realabiturienten die Universität nicht verschlossen gehalten werden könne. Auch sei dazu gekommen die freiere Praxis, die man auf den neupreußischen Universitäten, besonders Göttingen und Kiel, vorgefunden habe. Die ganze Zeit leide die frühere Exklusivität der Universität nicht mehr.[1]

Die Realschulen sahen in der Verfügung von 1870 nicht die definitive Regelung der Sache, sondern eine zu weiteren Erwartungen ermutigende Abschlagszahlung. Sie hielten fest an der Forderung der Gleichstellung des neuen mit dem alten Gymnasium, namentlich und zunächst für das Studium der Medizin. Seitdem sind 25 Jahre vergangen; es ist unermeßlich viel verhandelt und gestritten worden, aber die Sache ist um keinen Schritt weiter gekommen. Nach einer bedeutsamen Annäherung an das Ziel der Gleichstellung durch die Lehrordnung von 1882 erfolgte durch die Lehrpläne von 1891 ein empfindlicher Rückschlag. Ich skizziere mit ein paar Strichen den Verlauf.

[1] Die Gutachten der Universitäten waren im ganzen ablehnend, allen voran die von Berlin. Auch Bonn und Breslau votierten in allen Fakultäten gegen die Realschule. Auf den übrigen Universitäten waren die juristische Fakultät in Göttingen und Königsberg, die medizinische in Göttingen, Greifswald, Kiel, Königsberg (4 unter 9), die philosophische in Göttingen, Greifswald, Halle, Königsberg, Marburg (5 unter 9) für Zulassung, bedingte oder unbedingte. Wie man dazu kommt, das „verhängnisvolle Zugeständnis“ vom Jahre 1870, die Zulassung zu Fakultätsstudien, mehr aus politischen als aus pädagogischen Erwägungen entspringen zu lassen (Richter, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwickelung, Schriften des Einheitsschulvereins V, 1889), verstehe ich angesichts der obigen Erklärungen Wieses nicht. v. Mühler war doch nicht eben geneigt, dem Liberalismus Konzessionen zu machen.

Im Jahre 1872 war FALK als Kultusminister an die Stelle v. MÜHLERS getreten. Er berief im Oktober 1873 eine Konferenz zur Beratung der Frage des höheren Schulwesens, vorzugsweise auch der Frage des Realschulwesens.[1] Die Zulassung der Realabiturienten zur Universität wurde eingehend erwogen. Drei Ansichten treten hervor: Die erste, als deren Vertreter man BONITZ ansehen kann, war geneigt, in der Entwickelung der Realschule zum Realgymnasium, wie sie in Preußen stattgefunden hatte, einen Irrweg zu erblicken. Die Organisation des höheren Schulwesens, die dieser Gruppe als Ideal vorschwebte, ist, wie schon bemerkt: das Gymnasium als einzige Vorbereitungsanstalt für die Universität und eine reine Realschule ohne Latein, abschließend etwa mit dem 16. Lebensjahr, als Schule für das gebildete Bürgertum. Daneben mag eine kleine Anzahl von Realschulen mit neunjährigem Kursus als Vorbereitungsanstalt für die technischen Hochschulen notwendig sein, in denen die mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen und die neueren Sprachen Hauptunterrichtsgegenstände sind; Latein ist hier an sich nicht erforderlich, und ob es mit erheblichem Erfolg gelehrt werden kann, erscheint mindestens zweifelhaft. Die Realgymnasien dagegen sind eine überflüssige Bildung, namentlich dann, wenn das Gymnasium dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht etwas mehr Zeit und Kraft zuwendet als bisher.

Eine zweite Ansicht ist die der Vertreter des Bestehenden; WIESE war ihr Führer. Die Realschule I. O. ist notwendig, die Arbeitsteilung hat sie hervorgebracht. Aber andererseits ist eine Ausdehnung ihrer Berechtigungen auf Kosten des Gymnasiums nicht wünschenswert. Im besonderen ist auch das Studium der Medizin den Gymnasialabiturienten vorzubehalten: ein Mangel an naturwissenschaftlichen Kenntnissen, so führt WIESE aus, lasse sich leichter auf der Universität ergänzen, als der Mangel der allgemeinen Bildung, die das Gymnasium gewähre: der wissenschaftliche und ideelle Sinn, das selbständige Urteil sei bei den Realabiturienten durchschnittlich weniger entwickelt. In Hinsicht auf das Lateinische bei den Realschulen, über dessen Ergebnisse auch WIESE sich nicht sehr zuversichtlich aussprach, sei vielleicht größere Freiheit wünschenswert; es könne für die Anstalten fakultativ gemacht werden. Andere, die im ganzen auf demselben Standpunkt standen, sprachen sich für Verstärkung des lateinischen Unterrichts aus (SCHRADER, KLIX).

[1] Die Protokolle sind gedruckt Berlin 1874. Vgl. WIESE, Das höh. Schulwesen III, 33, wo auch eine Anzahl Schriften aus der Litteraturflut über diese Angelegenheit angeführt ist.

Die dritte Ansicht endlich ging dahin: die Realschule sei als gleichberechtigte Vorbereitungsanstalt für alle wissenschaftlichen Studien, wenigstens für alle, die nicht die Kenntnis des Griechischen wesentlich voraussetzen, anzuerkennen; falls es notwendig sei, möge man zu dem Zwecke den lateinischen Unterricht verstärken. Im besonderen trat A. Reichensperger auch für die Zulassung zum juristischen Studium ein; vielleicht sei es zweckmäßig, den griechischen Unterricht auch auf den Gymnasien fakultativ zu machen; man überschätze seine Bedeutung und seine Erfolge.

Die Konferenz hatte zunächst keine weiteren Folgen. Abstimmungen und Beschlüsse fanden nicht statt; der Minister hatte sie nur zu seiner Information berufen. Wäre abgestimmt worden, so wäre die dritte Ansicht weitaus in der Minderheit geblieben.

Von den Philologen wurde übrigens angesichts der Veränderungen im Ministerium der Kampf mit vermehrter Energie aufgenommen. Die Besorgnis, daß die liberale Strömung der Realschule sich günstiger erweisen werde, andererseits der bevorstehende Rücktritt Wieses, des Vertreters der Realschule I. O., mögen zusammengewirkt haben, um die Kraft zum letzten Sturmlauf aufzubieten. Das Äußerste in erhitzter Beredsamkeit leistet vielleicht ein Artikel von Tycho Mommsen in den Preußischen Jahrbüchern (1874): Sechzehn Thesen zur Frage über die Gymnasialreform. Die Realschule I. O. heißt hier „eine Mißgeburt, der alle innere Lebensfähigkeit abgeht“. Sie entstand, so wird ausgeführt, „als einige Theoretiker von der zweifelhaftesten Art (Mager wird genannt und als dilettantischer Schwindler abgethan) sich einbildeten, mit einer über das 15. bis 16. Lebensjahr hinausgetriebenen Vorbereitung dieser Art mehr leisten zu können als die Gymnasien, als für diese Einbildung ein Teil des Bürgerstandes und ein in Utopien schwärmender scheinbarer Liberalismus gewonnen war und diese ganze geistige Demimonde sich anschickte, dadurch die Aristokratie der Intelligenz zu vernichten. Dieses eitle Bestreben unterstützte der Staat durch allerhand künstliche Abstufungen, Prüfungen und Berechtigungen.“ Natürlich konnten solche *monstra* nichts leisten. „Man fand aus der Praxis, daß selbst die abgebrochenen Gymnasiasten brauchbarer seien, als die bis zu Ende ausharrenden Realschüler.“ Ja, so verderblich erwies sich die Realschulbildung, daß selbst gute Köpfe, wenn sie in den oberen Klassen auf das Gymnasium übergingen, nicht mehr über unklare, halbwisserisch geistreich sein sollende Phantasterei hinauskamen. Die Anhänger der Realgymnasien seien meist entweder verdorbene, als Litteraten sich forthelfende Studierte oder ehrliche

Schwärmer, deren es in Deutschland für jede große Dummheit gebe; und so fort.[1]

Trotz dieses Ansturmes und trotz WIESES Ausscheiden aus der Verwaltung blieb die Realschule I. O. am Leben und entwickelte sich weiter in der Richtung auf die Gelehrtenschule. Ja, gerade der Mann, dessen Organisationsprogramm für sie eigentlich überhaupt keinen Raum hatte, schien berufen, sie ihrem Ziel entgegenzuführen, H. BONITZ. Die Lehrpläne von 1882 brachten ihr den lange erstrebten Namen Realgymnasium und näherten sie dem alten Gymnasium so weit an, daß die Gleichstellung als nächster Schritt erschien. Das Lateinische erhielt eine beträchtliche Verstärkung, vor allem auf der Oberstufe, so daß es nun von allen Lehrfächern die größte Stundenzahl hatte (54, Mathematik 44, Französisch 34). Und das Gymnasium mußte seinerseits der Ausgleichung entgegenkommen, namentlich im Kursus der drei unteren Klassen, das Französische wurde verstärkt, das Griechische auf Tertia verschoben, wogegen BONITZ auf der Konferenz noch lebhaft protestiert hatte.

Gleichzeitig war das lateinlose Realschulwesen im Aufsteigen. Schon 1878 war den aus den Gewerbeschulen hervorgegangenen und bald darauf (1879) in die Verwaltung des Kultusministeriums übergeführten lateinlosen Realschulen mit neunjährigem Kursus vom Minister der öffentlichen Arbeiten das Recht der uneingeschränkten Vorbereitung für die technischen Hochschulen mit Einschluß des Staatsbaufaches beigelegt worden. Zwei Petitionen aus den Kreisen der Baubeamten gegen diese Maßregel führten zu einer Verhandlung im Abgeordnetenhause (21. Januar 1879), bei der BONITZ Gelegenheit nahm, sich in ungemein entschiedener Weise von der Ansicht loszusagen, daß es ohne klassische Bildung keine höhere allgemeine Bildung gebe. So hatten nämlich die Petenten gesagt, denen übrigens an der klassischen Bildung vielleicht weniger gelegen war als daran, daß zum Baufach nur Leute mit gleicher

[1] Seltsam ist dabei, daß es dem Verfasser eigentlich und zumeist zu thun ist um freiere Bewegung für das ganze Studienwesen, wofür in demselben Artikel viel Schönes und Beherzigenswertes gesagt wird. „Das preußische Gymnasium gleicht einem stolzen Schiff mit hohen Masten und reicher Ladung, prächtig anzuschauen, ein wahres Wunder, das nur den einen kleinen Fehler hat, daß es nicht recht segeln kann, weil es überladen ist. Man kann sagen: daß das preußische Gymnasium von allen Gymnasien in Deutschland das schlechteste ist, weil es zu gut ist;“ und er rät, „einige Theekisten in den Ozean zu werfen“. Seltsam, sage ich, bleibt, daß er nicht sieht, daß das, was er eigentlich will, nur möglich ist, wenn man neben dem alten Gymnasium andere Wege öffnet. Freilich, das hat fast die ganze Gymnasialpartei nicht gesehen, bis das Jahr 1891 einigen die Augen darüber geöffnet hat.

Vorbildung wie zur Jurisprudenz zugelassen würden; sie fürchteten, vielleicht nicht ohne Grund, von der Zulassung von Realschülern Minderung der Standesehre. Dem hierin sich ausdrückenden Vorurteil trat nun Bonitz mit der größten Entschiedenheit entgegen. Die Behauptung: „ohne klassische Bildung, auf deutsch gesagt, ohne Kenntnis der beiden alten Sprachen keine allgemeine Bildung" nennt er „ein Wort der furchtbarsten Härte". Nimmermehr könne man sagen, daß um der logisch-formalen und der ethisch-ästhetischen Bildung willen die Beschäftigung mit den alten Sprachen das unbedingt unerläßliche Erfordernis sei; dann müßte man sehr oft Streichungen unter den Gebildeten vornehmen; und wo bleiben die Frauen? Und wie weit bleibt in der Regel der wirkliche Gewinn des altsprachlichen Unterrichts hinter dem Ideal klassischer Bildung zurück! Man nehme die Dinge, wie sie sind, und frage sich dann: „Hat man ein Recht zu verlangen, daß alle, deren Lebenslauf höhere Studien erfordert, Lateinisch und Griechisch lernen? Diese Frage hat die Unterrichtsverwaltung geglaubt mit Nein beantworten zu müssen, und sie hat geglaubt, dieses Nein abgeben zu sollen im Interesse sowohl der Gymnasien als der technischen und der verwandten Studien."

Also, die alten Reden von der formalen und von der humanen Bildung und dem unersetzlichen Wert des altsprachlichen Unterrichts hierfür gelten für die Schulverwaltung nicht mehr; es giebt allgemeine und wissenschaftliche Bildung auch ohne die „klassische" Bildung, und für gewisse Studienzweige ist die Vorbildung durch eine Realschule besser als die durch das Gymnasium: nämlich für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete; wogegen für die historisch-philologischen Gebiete das Gymnasium allerdings den Vorzug behält. Daß hiernach das Realgymnasium als eine für das medizinische Studium mindestens nicht ungeeignete Vorbildungsanstalt angesehen werden mußte, liegt auf der Hand, wenn Bonitz dies auch, so viel ich weiß, nirgend ausdrücklich ausgesprochen hat. Dagegen spricht er es sehr ausdrücklich aus, daß diejenigen, die das Gymnasium als einzige Vorbildungsanstalt für wissenschaftliche Studien festhalten wollen, „zum Ruin unserer Gymnasien und zur Verachtung der klassischen Bildung führen; denn dasjenige Maß klassischer Bildung, auf welches sich dann die Schule, die für alles dienen soll, einschränken muß, ist so beschränkt, daß die schwächsten Leistungen der Gymnasien in den alten Sprachen, über die jetzt so oft geklagt wird, als herrlich und ideal erscheinen werden gegen den Zustand, der dann eintreten muß". Ein Wort, das sich die Konferenz von 1890 hätte sollen gesagt sein lassen!

Bemerkenswert ist auch die bedeutsame Wandlung, die Wiese,

der Führer der zweiten Richtung auf der Oktoberkonferenz, in seinen Ansichten erfuhr. Hatte er dort noch die Zulassung der Realschüler zum medizinischen Studium, wenn auch nicht ohne Zweifel, abgelehnt, so erklärte er sich wenige Jahre später entschieden dafür: Die Realschule, so spricht er sich im Jahre 1881 in einem Artikel der Allg. Konservat. Monatsschrift aus, werde das ihr so lange bestrittene Recht der Vorbildung für die medizinische Fakultät und den ärztlichen Beruf gewiß erlangen, und er billigt dies ausdrücklich. Hatte er noch 1869 im Abgeordnetenhause erklärt: „Die klassische Bildung könnten die Ärzte schon nach ihrer wichtigen sozialen Stellung ebensowenig entbehren als die Juristen; auch mache der Realismus des medizinischen Studiums das Gegengewicht einer mehr idealen Bildung, zu welcher auf den Gymnasien der Grund gelegt wurde, wünschenswert"; so urteilt er jetzt, wahrer als früher, die ideale Bildung sei nicht der spezifische Vorzug einer Schule. Seitdem ist er für diese Forderung der Realgymnasien überall sehr entschieden eingetreten; so besonders in dem Artikel Realschule in Schmids Encykl. VI², 731. Und in den Lebenserinnerungen (I, 341) heißt es: jene allgemeinen Erwägungen würden sich „gegen unabweisbare Forderungen einer veränderten Zeit, gegen die praktische Zweckmäßigkeit und gegen die Konsequenzen, die im Wesen der Realschule und in den ihr bereits zugestandenen Rechten liegen, in nicht ferner Zukunft auch an entscheidender Stelle als wirksam erweisen". —

Gewiß, wenn irgend eine Konsequenz in den Dingen ist, so muß man dies auch heute noch erwarten, wenngleich die entscheidende Stelle, woran Wiese bei jener Äußerung gedacht haben mag, einstweilen andere Wege eingeschlagen hat. Denn daran kann ja wohl kein Zweifel sein, daß, wenn irgend ein wissenschaftliches Studium auf der Realschule eine geeignete Vorbildungsanstalt findet, es das medizinische ist. Viel weniger innere Bedenken stehen hier der Zulassung entgegen, als man sie der Zulassung zum Lehrfach hätte entgegenstellen können. Der Lehrer, so hätte man sagen mögen, bedürfe vor allem außer der wissenschaftlichen Fachbildung der umfassendsten allgemeinen und der tieferen geschichtlichen Bildung, wie sie die Gymnasien mehr als die Realgymnasien zu vermitteln geeignet seien. Das gelte gleichmäßig für alle Lehrer, auch für den der Mathematik und Naturwissenschaften; wozu noch komme, daß ihm die Selbstbehauptung in der Umgebung, unter Kollegen und Schülern, durch den Mangel einer gleichgeltenden Bildung ein wenig erschwert werde. Noch mehr gelte es für den Philologen, auch den Neuphilologen; für ihn sei das Studium der Sprache und Litteratur, von der die ganze litterarische Entwickelung

in Europa ausgegangen sei, in Wahrheit unentbehrlich. Wenn man trotzdem hier die Realabiturienten zugelassen und ohne Schaden zugelassen hat, denn ich bin bisher Klagen über Lehrer, die sich auf den bezeichneten Mangel gründeten, noch nie begegnet, dagegen wird von den neuen, nicht durch die alte Philologenschule gegangenen Lehrern wohl nicht mit Unrecht ein heilsamer Einfluß auf die Methode des Unterrichts in den neueren Sprachen hergeleitet — also, können Realabiturienten ohne Schaden Lehrer an unseren Gymnasien werden, so können sie wohl auch ohne Schaden Ärzte und ich füge hinzu, Beamte und Richter werden. Die Aussperrung aus der medizinischen und juristischen Fakultät beruht nur auf Willkür und Vorurteil; wobei denn auch Fakultätshochmut und Standeskastengeist ihre Rolle spielen werden: für den Lehrerstand sind auch die Minderen noch gut genug; dagegen darf sich der vornehmste Stand nur aus der vornehmsten Schule rekrutieren. Der sozialaristokratische Zug unserer Zeit ist jetzt wohl überhaupt eines der stärksten Hindernisse einer vernunftgemäßen Ordnung unseres höheren Schulwesens. Die Aussperrungstendenzen hängen überall damit zusammen.

Auf die eigentümliche Verschlingung der Verhältnisse, die am Anfang der neunziger Jahre es einen Augenblick als möglich erscheinen ließ, über die ganze im bisherigen dargestellte Entwickelung als eine einzige große Verirrung einen Strich zu ziehen und das Realgymnasium wegzudekretieren, wird das folgende Kapitel berichten, ebenso über den Widerstand, den die Wirklichkeit derartigen Dekretierungsgelüsten entgegengesetzt hat und weiter entgegensetzen wird. Das Realgymnasium ist nicht aus Willkür enstanden, es wird auch nicht durch Willkür aus der Welt geschafft werden.

Anhangsweise füge ich hier einen Überblick über die Entwickelung des technischen Hochschulwesens ein, mit dem die Entwickelung des Realgymnasiums in genauer Wechselwirkung steht. Die Unentbehrlichkeit des Realgymnasiums für die Gegenwart tritt auch hier sehr einleuchtend zu Tage.[1] Besondere technische Lehranstalten beginnen seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, in innigster Verbindung mit den Realschulen, aufzukommen. Das *Collegium Carolinum*, jetzt technische

[1] E. Zöller, Die Universitäten und die technischen Hochschulen. Berlin 1891. Man vergleiche auch Karmarsch, Geschichte der Technologie, München 1872. Statistische und geschichtliche Mitteilungen auch über die technischen Hochschulen aller Art in der Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt, von Kukula und Trübner, seit 1892.

Hochschule zu Braunschweig (1745 gegründet) ist die älteste technische Lehranstalt in Deutschland. Es folgten Bergschulen (Freiberg 1765, Clausthal 1775), Forst-, Bau- und Gewerbeakademien, tierärztliche und landwirtschaftliche Schulen, Kunst- und Kriegsakademien. Seit dem Wiener Frieden entwickelten sich diese Anstalten rasch in aufsteigender Linie. Es entstanden in allen Hauptstädten der deutschen Staaten technische Bildungsanstalten, die sich allmählich zu technischen Hochschulen entwickelten: zu Karlsruhe (1825), Darmstadt (1826), München (1827), Dresden (1828), Stuttgart (1829), Hannover (1831); ihnen folgen die technische Hochschule zu Aachen (1865) und endlich die aus der Bau- und Gewerbeakademie zu Berlin neu geformte Hochschule zu Charlottenburg (1882).

Die innere Entwickelung der Anstalten läßt sich als beständig fortschreitende Annäherung an die Universitäten bezeichnen. Zwei Grundzüge treten hervor: einerseits nimmt die Beachtung der allgemein bildenden Fächer und die Richtung auf Wissenschaftlichkeit gegenüber dem Fachmännisch-Technischen zu, andererseits nähern sich die Anstalten in ihrer äußeren Verfassung und Unterrichtsform mehr und mehr der Universität. Aus den alten technischen Schulen sind zuerst Polytechniken, dann seit den sechziger Jahren technische Hochschulen geworden, die den Universitäten koordiniert sind: akademische Lehr- und Lernfreiheit, akademische Verfassung und Selbstverwaltung haben sich mehr und mehr an Stelle der alten Formen schulmäßigen Lehrens und Lernens und schulmäßiger Verfassung des Lehrkörpers durchgesetzt. Das Ziel, dem die Anstalten zustreben, ist offenbar völlige Gleichstellung mit den alten Hochschulen, namentlich auch in der allgemeinen Schätzung. Daher die starke Betonung der Notwendigkeit, auch die allgemeinen Studien an diesen Anstalten zu pflegen, der wir bei ihren Vertretern begegnen. „Die rein technische Berufsbildung mit Vernachlässigung der humanistischen Studien würde den Techniker im bürgerlichen Leben isolieren und den ideellen Interessen der Gesellschaft entfremden“: aus dieser Anschauung her wirkte Redtenbacher als Direktor auf die Gestaltung der technischen Hochschule zu Karlsruhe, die in der Entwickelung dieser Anstalten eine hervorragende Rolle gespielt hat. Und Zöllers letztes Wort ist: „Eine gediegene Pflege der allgemeinen Bildung und ein dem entsprechender Ausbau der allgemeinen Abteilung ist (namentlich auch für die in dieser Hinsicht zurückgebliebenen preußischen Anstalten) eine unabweisbare Notwendigkeit, wenn die technische Hochschule ihrer Aufgabe gerecht werden soll“ (Zöller, S. 201).

Wie sehr die technische Hochschule sich schon jetzt zur Parallelanstalt der alten Universität entwickelt hat, das tritt vielleicht in keinem

Stück sichtbarer zu Tage als darin, daß sie in einigen deutschen Staaten, so in Bayern, Sachsen, Hessen, auch in der Schweiz, schon als Lehrerbildungsanstalt mit der philosophischen Fakultät konkurriert: Bewerber um das Lehramt an höheren Schulen in Mathematik und Naturwissenschaften können in den genannten Ländern ihre Vorbildung ganz oder zum Teil auch auf der technischen Hochschule suchen, für welchen Zweck diese hin und wieder auch mit seminaristischen Instituten ausgestattet sind (Zöller, 178ff.). — Ich zweifle nicht daran, daß die übrigen Staaten hierin folgen werden, auch Preußen, das freilich seinen technischen Lehranstalten gegenüber lange am meisten zurückhaltend gewesen ist. Es wird doch einmal wieder eine Zeit kommen, die mehr darnach fragt: was kann der Mann? als darnach: auf welcher Schule hat er seinen Kursus gemacht? Die Zünftlerei, in die sich das Unterrichtswesen verrannt hat, wird nicht ewig dauern.

Selbstverständlich geht nun mit der inneren Entwickelung der technischen Hochschulen die Steigerung der Anforderungen an die Vorbildung ihrer Hörer parallel. Regelmäßig wird das Reifezeugnis einer neunklassigen Schule, in Preußen Gymnasium, Realgymnasium oder Oberrealschule, gefordert. Vielleicht leuchtet von hieraus die Notwendigkeit des Realgymnasiums am unmittelbarsten ein. Das alte Gymnasium ist für diese neuen Hochschulen wohl auch eine mögliche, aber nicht mehr die am besten geeignete Vorschule, die lateinlose Oberrealschule ist auch eine mögliche, aber wohl noch nicht die am meisten dem Bedürfnis angepaßte Anstalt. Das Lateinische ist für viele, die auf der technischen Hochschule ihre Fachbildung suchen, noch kaum entbehrlich. Hat man es doch noch in den achtziger Jahren erlebt, daß die Lateinlosen, nachdem sie schon zugelassen waren, von der Laufbahn der Staatsbaubeamten wieder ausgeschlossen wurden, aus welchen Motiven es auch geschehen sein mag. Das Realgymnasium wird man demnach als die für die neue im Aufsteigen begriffene Form der Hochschule gegenwärtig am meisten geeignete Vorschule bezeichnen dürfen. Es räumt den Wissenschaften erheblich mehr ein als das alte Gymnasium; andererseits hält es die Beziehung zu unserer geschichtlichen Vergangenheit und zu den angrenzenden Formen der gelehrten Bildung durch den lateinischen Unterricht aufrecht. Das Lateinische ist gleichsam die Nabelschnur, wodurch zwischen der neuen und der alten Bildung der Zusammenhang erhalten wird.

Sechstes Kapitel.

Die Lehrpläne von 1882 und 1891.

Auf Friedrich Wilhelm IV. folgte Wilhelm I., erst als Regent, seit 1861 als König. Was ihn von dem Bruder und Vorgänger unterscheidet, das ist vor allem die große und königliche Gabe, zwischen seinen persönlichen Neigungen und Abneigungen und seinem politischen Willen als Landesherr zu unterscheiden; sie beruhte auf der inneren Bescheidenheit, die sich in die Wirklichkeit schickt, statt die Wirklichkeit nach vorgefaßten Meinungen und Stimmungen meistern zu wollen. Und auch hier erwies sich die Wahrheit des alten Wortes: *natura non vincitur nisi parendo.*

Die neue Ära begann mit entschiedener Lossagung von der lange begünstigten, herrschsüchtigen Orthodoxie. Charakteristisch für ihre Aufnahme ist doch auch das lange Vorwort, mit dem Hengstenberg den Jahrgang 1860 seiner evangelischen Kirchenzeitung eröffnet; es beginnt mit dem Wort der Offenbarung: „Und wenn die tausend Jahre vollendet sind, wird der Satan los werden aus seinem Gefängnis und wird ausgehen zu verführen alle Völker auf Erden.“

Auch für die Schule begann ein neues Zeitalter. Eine der wichtigsten Entschließungen auf diesem Gebiete war die von dem Kultusminister der neuen Ära, v. Bethmann-Hollweg, unterzeichnete neue Verfassung des Realschulwesens, von der schon oben (S. 553) gehandelt worden ist. Auch das durch die Verfassung geforderte Unterrichtsgesetz wurde wieder in Angriff genommen. Aus Beratungen im Ministerium ging 1862 ein in knappen Umrissen das Notwendige an gesetzlichen Bestimmungen enthaltender Entwurf über das Volks- und höhere Schulwesen hervor.[1] Die Universitäten wurden bemerkenswerterweise von dem Gesetz ausgeschlossen, „weil sie nicht im eigentlichen Sinne als Unterrichtsanstalten, sondern als Anstalten zur Pflege und Förderung der Wissenschaften zu betrachten seien“. Die Bestimmungen über das höhere Schulwesen stellen im wesentlichen das seit 1856—1859 Bestehende fest, im Schematismus und den Berechtigungen. Die Verleihung der Berechtigungen soll nach § 142 durch kgl. Verordnung auf gemeinschaftlichen Antrag der beteiligten Departementschefs erfolgen. Es wäre damit der Willkür an diesem wichtigen Punkte ein heilsamer

[1] Gesetzgebung über das Unterrichtswesen in Preußen, S. 195 ff.

Riegel vorgeschoben worden. Indessen, das Ministerium v. Bethmann-Hollweg ging zu Ende, ehe es auch nur zur Vorlegung des Entwurfs im Abgeordnetenhause kam. Sein Nachfolger v. Mühler legte den Entwurf zu den früheren. Auf die Zeit des inneren Konflikts, die auch für das Schulwesen unerfreulichen Druck mit sich brachte,[1] folgte dann die große, befreiende Wendung des Jahres 1866. Wie in der Bethätigung des Staates nach außen die schwächliche Erhaltungs- und Enthaltungspolitik einer Politik kraftvoller und zuversichtlicher Selbstdurchsetzung wich, so wich auch im Innern das Mißtrauen dem Glauben an das Volk, seine Kraft und seinen guten Willen. Dieser Glaube machte sich besonders auch in der Schulpolitik geltend. Hatte die Regierung des vorigen Königs sich durch die Scheu vor der Aufklärung beinahe zu einer bildungsfeindlichen Schulpolitik treiben lassen, wie sie vor allem in den Regulativen über das Seminarwesen zu Tage tritt, so wurde jetzt die Anschauung herrschend: die Kraft des Staates, die militärische und die ökonomische, beruht auf der Leistungsfähigkeit aller Einzelnen; und daher ist es das Lebensinteresse des Staates, alle intellektuellen und sittlichen Kräfte der Bevölkerung zur möglichsten Höhe zu entwickeln.

Formell gelangte die neue Auffassung mit dem Wechsel des Unterrichtsministeriums im Jahre 1872 zur Herrschaft; v. Mühler, der Minister der Konfliktszeit, wurde durch Dr. Falk ersetzt. Lag seine Aufgabe zunächst auf dem Gebiet der Kirchenpolitik, so ist seine Verwaltung doch auch für die Entwickelung des Unterrichtswesens von hervorragender Bedeutung; ja sie hat hier wohl dauerndere Spuren zurückgelassen als dort. Besonders im Volksschulwesen. Hier wurden noch in demselben Jahre die Stiehlschen Regulative, die so viel Haß und Verachtung hervorgerufen hatten, beseitigt und durch die „Neuen Bestimmungen“ vom 30. Oktober 1872 ersetzt. Sie knüpfen an die große, die Pestalozzische Epoche des preußischen Volksschulwesens in den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts wieder an. Freie Entwickelung der Kräfte ist ihr Grundgedanke; das mechanische Memorieren, dem Stiehl seine ganze Liebe und Sorge zugewendet hatte, es schien am meisten geeignet, vor dem gefürchteten Räsonnieren zu behüten, wird in die Schranken seiner Bedeutung gewiesen. Hatten die Regulative eine Neigung gezeigt, die einklassige Dorfschule als die

[1] So wurde der bekannte Philosoph F. A. Lange, auch als Lehrer von hervorragender Tüchtigkeit, aus der Gymnasiallaufbahn hinausgedrängt, s. sein Leben von Ellissen, S. 115. Er lehnte es ab, sich in seiner Freiheit als Staatsbürger durch die Rücksicht auf die von den Staatsbeamten geforderte Enthaltsamkeit beschränken zu lassen.

normale Form der Volksschule anzusehen, so begünstigten die neuen Bestimmungen die Zusammenlegung zu mehrklassigen Volksschulen, wo es die Verhältnisse forderten, ohne Scheu vor Simultananstalten. Förderung geistiger Kultur, nicht Erhaltung vorhandener Schranken, schien sich auch an diesem Punkte die Verwaltung zum Ziel gesetzt zu haben. Auch in der Schulaufsicht wurde der altherkömmliche Zusammenhang zwischen Kirche und Schule gelockert.

Wiese hebt in seinen Lebenserinnerungen die bedeutsame Wendung hervor, die mit Falks Amtsführung eingetreten sei: hatte das Kultusministerium früher den Dienst an der Kirche als seine Hauptaufgabe angesehen, so trat es jetzt in eine Abwehrstellung gegen die Kirche, zunächst gegen die römisch-katholische. Aber da alle Entscheidungen generell getroffen wurden, so erschien seine Gesetzgebung als Grenzbestimmung und vielfach auch als Grenzerweiterung auch gegen die evangelische Kirche.

Wiese, der von der Person Falks mit großer Hochachtung spricht, bedauert doch diese Wendung aufs tiefste: Falk sei kein Kultusminister gewesen, wie seine Vorgänger. Alle bisherigen Kultusminister, besonders v. Mühler und v. Raumer, hätten lebhafte kirchliche Interessen gehabt und sich die Förderung des kirchlich-religiösen Lebens in der Schule und durch die Schule angelegen sein lassen. Falk sei Jurist gewesen und Jurist geblieben; ihm habe die Kultur, nicht der Kultus, in vorderster Reihe gestanden, und von diesem Gesichtspunkt aus habe er auch das Schulwesen behandelt. Obwohl persönlich nicht ohne Religiosität, sei er doch in der Auffassung der Religion ganz ein Kind seiner Zeit gewesen: Religion ist Privatsache, was der einzelne glaubt, geht niemand etwas an, geht auch sein Amt nichts an. Ein verhängnisvoller Irrtum! fügt Wiese hinzu. — Ich meine, der Irrtum Falks lag nicht auf dieser Seite. Mir scheint, seine Amtsführung ist im ganzen so weit davon entfernt, dem religiösen Leben Schaden zugefügt zu haben, daß man vielmehr umgekehrt sagen kann: es hat bisher in Preußen kein Kultusministerium gegeben, unter dem das innere religiöse und vielleicht auch das kirchliche Leben so viel gewonnen hätte. Wenn im evangelischen Deutschland bei den Gebildeten statt Abneigung und Geringschätzung sich seit den siebziger Jahren wieder mehr Achtung für die Religion, mehr Interesse für religiöse Fragen, mehr Verständnis für die heiligen Schriften, mehr Teilnahme für kirchliches und an die Kirche sich anschließendes Gemeinschaftsleben und freie Liebesthätigkeit zeigt, so hat hierzu vor allem auch der Umstand beigetragen, daß der Staat sich von diesem Gebiet mehr zurückgezogen hat, daß der bleierne Druck der Protektion von der

Kirche genommen ist, daß die Kulthandlungen nicht mehr durch die Polizei erzwungen werden. Und wie die „Verfolgung" der Kirche auf die katholische Bevölkerung gewirkt hat, das liegt ja klar vor aller Augen. Man mag die Entwickelung des katholischen Lebens seit den siebziger Jahren im übrigen beurteilen, wie man will, darüber kann kein Zweifel sein, daß die Gleichgültigkeit, die vor einem Menschenalter auch dort gegen die von den Mächten der Welt begünstigte Kirche herrschte, seitdem einer außerordentlich lebhaften Teilnahme für die bedrängte gewichen ist. Ob dabei die Religion ebensoviel gewonnen hat als die Kirche, mag fraglich sein, auf jeden Fall wird sie mehr dabei gewonnen haben, als wenn die gleiche Förderung der äußeren Kirchlichkeit nicht durch die Repression, sondern durch die Begünstigung von seiten der weltlichen Gewalt wäre zuwege gebracht worden. — Überhaupt, wenn ich von geistigen Dingen irgend etwas verstehe, so wird es innerhalb der christlichen Welt immer so sein, daß Gleichgültigkeit oder Feindseligkeit der Mächte dieser Welt gegen Kirche und Christentum Weckung und Belebung des religiösen Gefühls zur Folge hat, während Protektion es abstumpft und schwächt. Niemand hat dem religiösen Leben in Deutschland mehr Schaden gethan, als Friedrich Wilhelm IV. mit all seinem guten Willen: der Haß des Jahres 1848, die Materialismuslitteratur der fünfziger Jahre, das war die Wirkung. Und darum würde ich sagen, der Standpunkt Falks war durchaus der richtige: der Kultusminister soll von Amts wegen nicht die Kirche und die Religion fördern, sondern die staatlich-weltlichen Interessen wahren, besonders auch in der Schule. Er ist Jurist und Staatsbeamter, und soll es sein, nicht Theolog und Kirchenbeamter. Dabei ist für den Staat und für die Kirche am besten gesorgt. Will der Kultusminister der Kirche dienen, so wird die Kirche dabei immer verlieren. Niemand dient umsonst, am wenigsten der Staat; läßt sich die Kirche seine Dienste gefallen, so verliert sie dabei ihre Unschuld, sie wird wenigstens verdächtig, um äußerer Vorteile willen sich ihm zur Erreichung seiner politischen Absichten hinzugeben. Der Fehler der Falkschen Verwaltung war, daß sie die Grenzbestimmung nicht genug inne hielt, daß sie einerseits zur Unterlassung rein religiöser Handlungen zwingen wollte, z. B. im Verbot des Messelesens nicht approbierter Priester, andererseits auch zu religiösen Handlungen zwang, z. B. durch das Gebot, den Religionsunterricht exkommunizierter Lehrer zu besuchen.

Im Jahre 1875 schied Wiese, infolge der tiefgehenden Abweichung seiner Grundanschauungen von denen des Ministers, aus dem Amte. An seine Stelle trat Hermann Bonitz. Er war nach der großen politischen Umwälzung des Jahres 1866 aus Österreich zurückgekehrt

und hatte in Berlin die Leitung des Grauen Klosters übernommen. Zugleich hielt er als Mitglied der Akademie vielbesuchte Vorlesungen an der Universität über die Geschichte der griechischen Philosophie.[1]

Mit großen Hoffnungen wurde in weiten Kreisen sein Eintritt ins Ministerium begrüßt. Ein berühmter Gelehrter, ein Mann von erstaunlichem Umfang geistiger Bildung, ein bewährter Organisator, ein Pädagog und Lehrer von seltener Begabung: eine so ungewöhnliche Vereinigung bedeutender Eigenschaften schien auch an dem neuen Platz Ungewöhnliches in Aussicht zu stellen. Man kann nicht sagen, daß diese Erwartung erfüllt worden ist. So sehr Bonitz seine Treue und Gewissenhaftigkeit auch in dem neuen Wirkungskreis bewährt hat, so hat er doch weder selbst in ihm die Befriedigung gefunden, die ihm die Thätigkeit als Gelehrter oder die schöpferische Wirksamkeit als Universitätslehrer in Wien gewährte, noch hat seine Verwaltung in der preußischen Schulwelt ihm dauernde Dankbarkeit gewonnen oder auch in der Schulorganisation ein bleibendes Werk hinterlassen. Th. Gomperz, sein Wiener Schüler und Freund, bezeichnet seine Stellung: „Er bemühte sich zwischen scharfen Gegensätzen zu vermitteln und erfuhr dabei das Los, das Vermittlern so häufig zuteil wird: er ward die Zielscheibe heftiger Angriffe von beiden Seiten“ (Nachruf, S. 35).

Die Richtung, die Bonitz in der Gymnasialpolitik vertrat, ist in dem österreichischen Organisationsentwurf von 1849 am bestimmtesten zur Darstellung gekommen: es ist das Einheitsgymnasium, in dem humanistische und realistische Elemente gleichmäßig vertreten sind, und das darum als einzige Form der höheren Schule für alle, die eine höhere allgemeine Bildung oder die Vorbereitung zu wissenschaftlichen Studien suchen, einen geeigneten Kursus bietet. Für Preußen bedeutete diese Richtung: Aufgebung der Konzentrationsbestrebungen der fünfziger Jahre, Wiederanknüpfung an die Gymnasialpolitik Joh. Schulzes mit ihrem Ideal einer allseitigen Bildung.

Die Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnung, die seit der Oktoberkonferenz von 1873 auf der Tagesordnung stand, kam erst im

[1] Die Vorlesungen über Plato und Aristoteles waren nach Inhalt und Form die vollendetsten, die ich überhaupt gehört habe. In zweistündigem, ununterbrochenem, gleichmäßig fließendem Vortrage entwickelte er, am Katheder stehend, bloß ein Blatt Papier mit ein paar Citaten und Notizen in der Hand, den Inhalt platonischer Dialoge oder auch systematischer Darlegungen des Aristoteles mit einer Klarheit und Sicherheit, als ob der ganze Gedankenaufbau ihm anschaulich vor Augen stünde. Er blieb aber nicht bei der philologischen Darlegung stehen, sondern wußte zugleich durch philosophische Kritik, namentlich beim Aristoteles, das Interesse für die Sache selbst zu wecken und dem Suchenden Fingerzeige für den einzuschlagenden Weg zu geben.

Jahre 1882 zum Abschluß. An Stelle FALKS hatte zuerst v. PUTTKAMER, dann v. GOSSLER (seit 1881) das Unterrichtsministerium übernommen; von ihm sind die Lehrpläne für sämtliche höheren Schulen vom 31. März 1882 und die zugehörige Ordnung der Entlassungsprüfung vom 27. Mai 1882 erlassen. Es ist das erste Mal, daß das gesamte höhere Schulwesen in einer einheitlichen Ordnung umfaßt ist.

Was die Organisation anlangt, so ist hier zu den beiden bisher bestehenden neunklassigen Anstalten eine dritte getreten, die lateinlose Oberrealschule. Sie ist aus den größeren Realschulen II. O. und den Gewerbeschulen hervorgegangen. Neben ihr steht die höhere Bürgerschule, mit dem Lehrplan der sechs unteren Klassen der Oberrealschule. Es gab mithin jetzt sieben Formen der höheren Schule: Gymnasium mit Progymnasium, Realgymnasium mit Realprogymnasium, Oberrealschule mit höherer Bürgerschule, und daneben siebenklassige Realschulen ohne Latein.

Die Veränderungen im Lehrplan der beiden Formen des Gymnasiums lassen sich so bezeichnen: im Gymnasium werden die realistischen, im Realgymnasium die humanistischen Elemente stärker betont. Im Gymnasium verloren die beiden alten Sprachen 11 Stunden (Latein 9, Griechisch 2 St.), dagegen gewannen Mathematik und Naturwissenschaften 6, Geschichte und Geographie 3, Französisch 4 St. Im Realgymnasium büßten umgekehrt Mathematik und Naturwissenschaften 7 Stunden ein, wogegen das Lateinische 10 Stunden gewann.[1]

Der beträchtlichen Verminderung der lateinischen Stunden im Gymnasium steht eine Minderung der geforderten Leistungen nicht

[1] Lehrplan des Gymnasiums.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Sa.	Änderung
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	−1
Deutsch	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21	+1
Latein	9	9	9	9	9	8	8	8	8	77	−9
Griechisch	—	—	—	7	7	7	7	6	6	40	−2
Französisch	—	4	5	2	2	2	2	2	2	21	+4
Geschichte u. Geogr. .	3	3	4	3	3	3	3	3	3	28	+3
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	+2
Naturbeschreibung. .	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	+2
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	+2
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	
	28	30	30	30	30	30	30	30	30		

gegenüber. Nach wie vor wird nicht bloß Lateinlesen, sondern auch korrektes Lateinschreiben erstrebt und gefordert. Die Erläuterungen darüber beginnen mit allgemeinen Erwägungen: früher habe man mit dem Lateinschreiben das Ziel verfolgt, es zum Organ für die Gedankenmitteilung zu machen. Die Zeit sei vorüber, ein solches Ziel sei, „abgesehen von Zweifeln an seinem Wert, nicht mehr erreichbar, seitdem selbst unter den Meistern der Philologie diese Virtuosität nicht mehr Regel ist“. Die Folgerung hieraus lautet dann aber nicht: also ist auf Fertigkeit im Lateinschreiben zu verzichten; sondern: Exerzitien und Aufsätze sind für die Erlernung der Sprache und die Vertiefung der Lektüre von höchster Wichtigkeit. Besonders auch der Aufsatz; schon in der Konferenz von 1873 hatte Bonitz an ihm festgehalten: als die Lektüre begleitende Übung sei er sehr empfehlenswert. Und dazu empfehlen die Erläuterungen auch den mündlichen Gebrauch des Lateinischen schon in den mittleren Klassen „zur Repetition und mannigfachen Verwertung des Gelesenen“. Das Exerzitium mag daneben Gelegenheit geben, „Abschnitte aus modernen Schriftstellern ins Lateinische zu übersetzen“, wodurch der Schüler zu scharfer Auffassung des Gedankens und zur Erwägung der Ausdrucksmittel der lateinischen Sprache geführt werde. Die Empfehlung erhält Nachdruck durch die Festhaltung des Aufsatzes und des Exerzitiums im Abiturientenexamen.

Dagegen wird nun wiederholt und dringend vor einem grammatizistischen Betrieb des lateinischen Unterrichts gewarnt: in der Lektüre müsse man sich hüten vor dem Abweg, die Erweiterung der gramma-

Lehrplan des Realgymnasiums.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Sa.	Änderung
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	~~20~~ 19	− 1
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	− 2
Latein	8	7	7	6	6	5	5	5	5	54	+10
Französisch	—	5	5	4	4	4	4	4	4	34	
Englisch	—	—	—	4	4	3	3	3	3	20	
Geschichte u. Geogr. .	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30	
Rechnen u. Mathematik	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44	− 3
Naturbeschreibung. .	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12	} − 4
Physik	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12	} − 4
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	} − 4
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	− 3
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	− 2
	28	30	30	30	30	30	30	30	30		

tischen und lexikalischen Kenntnisse zum Hauptzweck zu machen, ein Verfahren, „wodurch die Hingebung der Schüler und die Achtung der Gymnasialeinrichtung bei denkenden Freunden derselben gefährdet werde“. Und so wird auch vor der entsprechenden Übertreibung im Lateinschreiben gewarnt: es sei in den letzten Jahrzehnten durch Ausdehnung des grammatischen Unterrichts und durch Übungsbücher, die jedes Wort zu einem Anlasse des Nachdenkens für den Schüler zu machen suchen und durch Häufung der Schwierigkeiten die Zuversicht und Freudigkeit des Gelingens unterdrücken, das Lateinschreiben, besonders das Extemporalienschreiben in einem erheblichen Umfange zu einer drückenden Bürde für den Schüler geworden. Das ist die Kritik der Seyffert-Heilandschen Heilmethode des klassischen Unterrichts, die seit den fünfziger Jahren versucht worden war.

Sodann mußte das Griechische sich die Verlegung des Beginns von IV nach III gefallen lassen; das Französische und die Naturgeschichte, oder also eigentlich: die dem Gymnasium thatsächlich inkorporierte Bürgerschule nötigte Bonitz diese ganz gegen seine gymnasialpädagogische Überzeugung gehende Konzession ab. Gleichzeitig wurde dadurch der Lehrplan des Gymnasiums dem der Realschule soweit angenähert, daß der Kursus in den drei untersten Klassen annähernd zusammenfiel; womit denn für die Eltern erreicht war, daß die Entscheidung für den einen oder anderen Weg um drei Jahre verschoben wurde, ein um so beachtenswerterer Gewinn, da an 150 Orten nur gymnasiale, an 81 Orten nur realistische Anstalten mit Latein bestehen.

Wie das Gymnasium der klassisch-realistischen Einheitsschule angenähert wurde, so auch die Realschule. Das Lateinische wurde, namentlich auf der Oberstufe, beträchtlich verstärkt. Die Erläuterungen geben als Grund an: bei der gleitenden Skala der oberen Klassen sei es nicht ausreichend gelungen, die in den unteren und mittleren Klassen erworbenen grammatischen Kenntnisse in sicherem Besitz der Schüler zu erhalten und sie zu befriedigender Sicherheit und Gewandtheit im Übersetzen zu führen. Für die Lektüre werden Cäsar, Sallust, Livius, leichte Reden Ciceros, Ovid, Virgil und die Lyriker genannt.

Das ist die Lehrordnung von 1882. Man hat kaum Ursache zu glauben, daß Bonitz selbst mit ihr sonderlich zufrieden gewesen ist; es war ein Kompromiß mit allen möglichen Anforderungen und Rücksichten. Aber auch sonst wird sie schwerlich irgendwo als die Lösung der Schulfrage aufgenommen worden sein. Was die Gymnasien wollten und brauchten, das war nicht eine Steigerung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, sondern mehr Freiheit der Bewegung im humanistischen Unterricht. In seinen allgemeinen Grundsätzen entspricht

der neue Lehrplan diesem Verlangen, nicht aber in seinen thatsächlichen Anordnungen. Das Lateinschreiben wird im Prinzip aufgegeben, aber in der Praxis festgehalten; die Prüfungsordnung verlangt nach wie vor einen lateinischen Aufsatz und ein Exerzitium, und die schönsten Reden werden nun nicht verhindern, daß diese beiden schriftlichen Leistungen in den Augen der Examinatoren und der Schüler das Hauptstück der Prüfung bleiben. Die gewandteste Übersetzung und das treffendste Verständnis eines griechischen oder lateinischen Textes macht ein paar grammatische Unfälle im Aufsatz oder Exerzitium nicht wett. Und ebensowenig werden die theoretischen Erörterungen die Erläuterungen über das, was man von dem Latein des Abiturientenaufsatzes fordern könne und dürfe, verhindert haben, daß die Praxis alter Schulräte und Lehrer genau dieselbe blieb, wie zuvor. Nur eine Veränderung ließ sich gleich durchsetzen, die Streichung einer wöchentlichen Lehrstunde für das Latein, womit denn freilich Schülern und Lehrern, die doch das alte Ziel erreichen sollten, wenig gedient war. Mit dem vermehrten naturgeschichtlichen Unterricht war ihnen natürlich auch nicht geholfen, und mit der Anweisung zu größerer Strenge bei den Versetzungen in der Mathematik vermutlich noch weniger. Die Enge wurde nur noch drückender.

Ebensowenig waren die Vertreter der Realschule befriedigt. Was sie wollten, war: nicht mehr Latein, sondern mehr Freiheit der Bewegung für die Schule und die Schüler. Aber auch hier das Gegenteil: Steigerung des Lehrziels im Lateinischen, ohne entsprechendes Nachlassen an einem anderen Punkte. Dafür aber kein Mehr an Berechtigungen, das allein diesen Anstalten den Mut zu erhöhten Anstrengungen gerade im Lateinischen hätte geben können.

So blieben also die beiden Übel, um deren Beseitigung es sich eigentlich handelte: die Überbürdung und der Schulkrieg.

Die Überbürdung blieb. Der Verfasser des Lehrplans kennt die Klage. Er hält aber, ganz wie Joh. Schulze, nicht die Lehrverfassung, sondern allerlei äußere Umstände für die Ursache, vor allem das Überwiegen des Fachlehrersystems und die Überfüllung der Schulen und der einzelnen Klassen. Die Folge sei, daß die Schule unübersehbar werde und die Teilnahme des Lehrers für die einzelnen Schulen auf ein verschwindendes Maß herabsinke: „das Urteil über den Schüler wird zu einer aus den einzelnen Notizen, hauptsächlich über das Ergebnis der schriftlichen Klassenarbeiten, summierten Angabe über das Verhältnis seiner Leistungen zur Aufgabe der Klasse“.[1]

[1] Etwas weiter ausgeführt sind diese Betrachtungen in einer Denkschrift, die der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vorgelegt wurde,

Die Betrachtung ist sehr wahr: die überfüllten Schulen mit überfüllten Klassen sind nicht Bildungsanstalten, sondern Fabriken, wo jeder seine Spezialarbeit macht, so gut oder so schlecht es geht, und um den Erfolg des Ganzen sich nicht kümmert. Aber es folgt der Betrachtung nicht der Entschluß zur Abhilfe; statt dessen folgt bloß eine Ermahnung an die Lehrer: sie „haben sich gegenwärtig zu halten, daß eine solche bloß äußerliche Erfüllung des Berufs nicht bloß die sittliche Einwirkung des Unterrichts aufhebt, sondern auch dem Schüler die Arbeit verleidet und erschwert, und daß dieselbe durch ein Hinausgehen der Schule über die ihr angemessenen Dimensionen zwar erklärt, aber weder notwendig veranlaßt wird, wie hochschätzbare Beispiele des Gegenteils beweisen, noch gerechtfertigt werden kann“. Dem Verfasser scheint es selbst schwer geworden zu sein, diesen Satz über die Lippen zu bringen, die schreckliche Fassung deutet darauf hin; er mochte das Gefühl haben, hier in eigentlichster Bedeutung einen Stein statt Brotes zu reichen, eine Ermahnung statt der von ihm selbst als notwendig anerkannten Abhilfe. Gab es keine Hilfe? Müssen die Lehrer die Last überfüllter Klassen bis ans Ende der Dinge tragen? Gut, so sage man es; und sage zugleich allem Volk, dem Abgeordnetenhaus und den Stadtverordnetenversammlungen: wenn ihr bessere Schulen haben wollt, so gebt die Mittel dazu; wollt oder könnt ihr nicht, so macht der Schule keine Vorwürfe: 50—60 Tertianer oder Sekundaner vermag kein Lehrer so vorwärts zu bringen wie 25—30; und dazu reibt er sich selbst auf, in der Klasse und über den schrecklichen Korrekturen. Statt dessen eine Ermahnung für die Lehrer und eine Hinweisung auf „hochschätzbare Beispiele des Gegenteils“ — das erweckt bittere Empfindungen.

Ich bin übrigens der Ansicht, daß die Ursache der Überbürdung nicht allein in solchen erschwerenden äußeren Verhältnissen, sondern auch in der Lehrverfassung selbst begründet ist. Ich habe oben (S. 359 ff.) eine große Anzahl Zeugnisse darüber zusammengestellt, daß das Pensum des Gymnasiums, wie es von Joh. Schulze in den zwanziger und dreißiger Jahren abgemessen worden war, von Lehrern und Schülern vielfach als drückende Last empfunden wurde. Wieses ganze Thätigkeit

um von ihr ein Gutachten über die Frage einzuziehen (mitgeteilt im Centralbl. der Unterr.-Verw. 1884; auch Wiese-Kübler, Ges. u. Verordn. I, 277). Bemerkenswert ist, was hier mitgeteilt wird, daß auf eine Umfrage an die Schulräte und Oberpräsidenten nach ihren persönlichen Erfahrungen über die Überbürdung, nur drei Oberpräsidenten und zwölf Schulräte sie überhaupt in Abrede stellten, während die übrigen sie in verschiedenem Umfange für vorhanden erklärten.

ging von dieser Überzeugung aus. Hat sie keinen erheblichen Erfolg gehabt, wie ich glaube, so hätte das doch für die nachfolgende Verwaltung keine Aufforderung sein sollen, nun einfach auf Abhilfe zu verzichten, um so weniger als sie wußte, daß zur Zeit die Schulen auch noch mit der Überfüllung der Klassen zu ringen hatten. Konnte sie nicht einmal diese beseitigen, so war es gewiß nicht ratsam, auch noch das Lehrpensum zu vergrößern, wie es geschah: die Steigerung der Zeit für den realistischen Unterricht auf Kosten der Zeit für die alten Sprachen geschah doch in Erwartung gesteigerter Leistungen auf jenem Gebiet. Da die Zielleistungen in den alten Sprachen, trotz verkürzter Unterrichtszeit und trotz prinzipieller Preisgebung des Hauptlehrziels, des Lateinschreibens (was Lehrern und Schülern auch nicht eben zur Ermutigung dienen konnte), dieselben blieben, so war die Gefahr der Überbürdung nicht gemindert, sondern gesteigert.

Das entging auch einsichtigen Schulmännern keineswegs. Sehr bestimmt hat es Dillmann ausgesprochen: „Weiter als in dem preußischen Versuch von 1882 kann der Unterricht in den klassischen Sprachen nicht mehr beschränkt und lebhafter kann auf mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung nicht mehr gedrungen werden, ohne daß die hergebrachte Form des Gymnasiums selbst zerstört wird. Ja, manche sind der Ansicht, daß man berechtigt wäre, die preußischen Gymnasien von 1882 fast ebenso gut Realgymnasien als Gymnasien zu nennen". Zugleich aber sind viele der Ansicht, „daß damit das Maß dessen vollständig erschöpft ist, was ein Durchschnittsschüler ohne Überbürdung und ohne Schädigung seines körperlichen und geistigen Wohlbefindens zu leisten vermag. Ebenso nahe möchte die andere Gefahr liegen: daß die Forderungen einfach auf dem Papier bleiben. — Nachgelassen worden ist in der Zeit für die philologische Durchbildung, aber nicht nachgelassen ist in den Zielen: der Nachlaß dürfte sich daher als Erschwerung herausstellen".[1]

[1] Schmids Encykl., 2. Aufl., Art. Realgymnasium. Man vergleiche auch einen Artikel v. Treitschkes in den Preuß. Jahrb., Bd. LI, 158ff. (1882): er spricht ein hartes Verwerfungsurteil über das moderne Gymnasium aus: indem man immer neue Lehrfächer einführte, ohne in den alten irgendwo nachzulassen, sei der widersinnige Zustand entstanden: „daß Lehrerkollegien, welche großenteils aus Spezialisten bestehen, an das allseitige Wissen ihrer Schüler Anforderungen stellen, denen jeder einzelne Lehrer selbst nicht genügen kann. Der Kopf des Abiturienten soll gleich einem Taschen-Konversationslexikon einen Auszug aus allem Wissenswerten in sich aufspeichern". Durch harte Examina und bureaukratische Aufsicht verhindere man, daß irgendwo nachgelassen werde. Und so werde durch Unterdrückung der Freiheit und Selbstthätigkeit der Wissenstrieb getötet. — Treitschke befindet sich aber im Irrtum, wenn er

Auch die Ärzte begannen sich wieder mit der Frage der Überbürdung zu beschäftigen. Den Schulen wurde Schuld gegeben, ganz wie von Lorinser, daß sie die körperliche und geistige Leistungs- und Widerstandsfähigkeit so anspannten, daß viele darunter litten und manche erlägen; es wurde auf die Zunahme der Geisteskrankheiten, der Selbstmordfälle, der Kurzsichtigkeit, auf die abnehmende militärische Diensttüchtigkeit hingewiesen. Eine Reihe amtlicher Gutachten von Ärzten und Medizinalkollegien wurde eingefordert, so in Elsaß-Lothringen (1882), Hessen-Darmstadt, Baden, zuletzt auch in Preußen (1883). Ließ sich nun auch vielfach nachweisen, daß jene beunruhigenden Mitteilungen auf Übertreibungen oder unkontrollierten Behauptungen beruhten, so waren doch auch die amtlichen Gutachten durchaus nicht der Meinung, daß die Überbürdungsklagen überhaupt ohne Grund seien. Das Gutachten der preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen (mitgeteilt im Centralbl. der Unterr.-Verw. 1884, Wiese-Kübler, I, 289) rät dringend zu schonender Behandlung. Es schließt sich in der Festsetzung der vom ärztlichen Gesichtspunkt zulässigen Maximalarbeitszeit dem hessischen Gutachten im ganzen an: in der Vorschule mögen zu 16—20 wöchentlichen Schulstunden 3—4 häusliche Arbeitsstunden die Woche, in VI und V zu 30 Schulstunden 6 Hausstunden kommen, also 6 Arbeitsstunden täglich. Für die mittleren und oberen Klassen hatte das hessische Gutachten zu den 34 Schulstunden (mit Singen und Zeichnen, ohne Turnen) 15—18 Stunden Hausarbeit für die Schule als Maximum angesetzt. Das preußische Gutachten findet dies zu viel; da vielfach auch noch Privatunterricht (in Sprachen und Künsten, Musik u. s. w.) hinzukomme, so dürfe für Schularbeit durchschnittlich nicht mehr als 8 Stunden täglich, 48 Stunden wöchentlich (mit Einschluß der Klassenstunden) angesetzt werden. — In der That, 8 tägliche Schularbeitsstunden werden genug sein, wenn man anders will, daß, nach Abzug von Turn-, Spiel- und Erholungsstunden, auch für frei gewählte Privatarbeit noch Zeit und Kraft übrig sein soll. Aber wo ist das Gymnasium, wo der Durchschnitt der Schüler auf der Oberstufe mit durchschnittlich 15 Arbeitsstunden in der Woche für eine gewissenhafte Erledigung aller Hausaufgaben auskommt?

Die Überbürdungsverhandlungen schlossen mit einem Rundschreiben des Ministers vom 10. Nov. 1884, worin die Erwägungen der Medizinalbehörde den höheren Lehranstalten ans Herz gelegt und eine Reihe von einsichtigen Ratschlägen zu ihrer Bekämpfung im einzelnen gegeben

meint, daß die Lehrpläne von 1882 einen „Halt auf dieser abschüssigen Bahn“ bezeichneten; im Gegenteil! Vielfach verwandte Betrachtungen bietet auch die anonym erschienene Schrift „über nationale Erziehung“.

werden. Vor allem wird den Lehrern aufgegeben, die häuslichen Arbeiten in der Schule so vorzubereiten, daß sie dem aufmerksamen Schüler keine unübersteiglichen Schwierigkeiten machen; das gilt namentlich auch für die Präparation der Schriftsteller. Sodann wird darauf hingewiesen, daß allzu strenges oder gar abschätziges Urteil auch den fleißigen und willigen Schüler entmutige. Endlich wird auf Feststellung eines Arbeitsplans für die Hausarbeiten durch die Lehrer der Klasse gedrungen (Centralbl. der Unterr.-Verw. 1884; Wiese-Kübler, I, 303).

Auch der Schulkrieg hörte nicht auf. Die Vertreter des Realgymnasiums setzten mit gesteigertem Eifer ihre Bemühungen fort, die öffentliche Meinung für ihre Sache zu gewinnen. Seit dem Anfang der siebziger Jahre hatten sie sich als allgemeiner Realschulmännerverein organisiert; durch Zeitschriften, öffentliche Versammlungen, Vorträge und Broschüren hielten sie das Interesse wach und trugen die Bewegung in weitere Kreise. Die städtischen Schulverwaltungen blieben der Sache geneigt. Auch aus den Kreisen der Hochschulen mehrten sich die Stimmen, die dem Realgymnasium günstig waren; auf der Universität waren es vor allem Mediziner und Naturforscher, bei denen die Vorzüge des neuen Gymnasiums vor dem alten mehr und mehr Anerkennung fanden. Größere Sicherheit in der Mathematik, mehr Übung in der Beobachtung und Auffassung von Naturerscheinungen, größere Fertigkeit im perspektivischen Zeichnen, so zeigte z. B. Fick (Würzburg) in seinem Vortrag über die Vorbildung zum Studium der Medizin (1883) oder Rosenthal (Erlangen) in einem Vortrag über Vorbildung zum Universitätsstudium (1885), das sind Dinge, die heutzutage für den jungen Mediziner von ungemeinem Wert sind, und die sich schwer nachträglich erwerben lassen. Und Mach, Dillmann, Schellbach u. a. wiesen den bildenden Wert der Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaften eingehend nach. Auch frühere Gegner, wie Dubois-Reymond, Virchow, Wislicenus, Laas, änderten ihren Standpunkt in der Frage. Und wenn auch hin und wieder noch ein hart abweisendes Wort gehört wurde, wie von dem Chemiker A. W. Hofmann in einer Berliner Rektoratsrede (1880), so verloren die hier ins Feld geführten persönlichen Erfahrungen einiges an Gewicht, als sich gelegentlich herausstellte, daß dem Professor die Herkunft mehrerer seiner Assistenten von der Realschule nicht bekannt gewesen war. Und Steinbart zeigte durch statistische Ermittelungen über die Zeugnisse, welche Gymnasial- und Realabiturienten in den Staatsprüfungen erhalten hatten, wie wenig Grund die Rede habe, daß die Gymnasiasten zwar am Anfang der Studien in den naturwissenschaftlichen oder neusprachlichen Kenntnissen

den Realschülern nachständen, sie aber in der Regel bald ein- und dann überholten.

Auf der anderen Seite wurde die Abwehr dieser Bestrebungen mit vermehrter Energie betrieben; der rasch anwachsende Zuzug aus den Realgymnasien zu den Universitäten wurde von vielen, namentlich auch von manchen Vertretern der neueren Sprachen mit Mißmut gesehen, man fand, schwerlich ganz ohne Grund, die Realabiturienten für die Studien, zu denen sie hier angeleitet wurden, nicht in jeder Hinsicht genügend vorbereitet. So entstand in den Universitäts- und Gymnasialkreisen eine leidenschaftliche Stimmung gegen das Realgymnasium. Die Zulassung seiner Schüler zur Universität wurde als der verhängnisvolle erste Schritt auf einer Bahn hingestellt, die zum Ruin der deutschen Wissenschaft und Bildung führen müsse; die Aufrechterhaltung des Gymnasialzwangs wenigstens für die oberen Fakultäten erschien als der letzte Damm gegen Banausentum und bildungsfeindlichen Utilitarismus. Man redete sich immer heftiger in zornige Erregung hinein. — In Wahrheit hätte das äußerlich überfüllte und innerlich geschwächte Gymnasium kein dringlicheres Interesse gehabt als dies: von dem Übermaß der durch das Berechtigungsmonopol ihm zugeführten Schüler einen Teil abzugeben, um mit den übrigbleibenden in mehr Muße sich den klassischen Studien zu widmen. Aber der Zorn macht blind; man sah in der neuen Schule nicht die bereite Gehilfin, sondern die verhaßte Konkurrentin. Man sah nicht, daß das Gymnasium als Schule für alle auch die Schule für alles sein muß und dabei seine eigentümliche Kraft einbüßt — bis man eines Tages über die neuen Lehrpläne von 1891 stolperte und nun, freilich zu spät, merkte, wohin man gekommen war.

Zwei weitere Momente kamen hinzu, um die Schulpolitik auf die falsche Bahn zu drängen.

Das erste war die seit dem Anfang der achtziger Jahre immer fühlbarer werdende Überfüllung der gelehrten Berufe. Im Ministerium machte die Sache großen Eindruck, namentlich machten die zahlreichen unversorgten Schulamtskandidaten Sorge. Da die Überfüllung seit der Zulassung von Realabiturienten eingetreten war, und in der That der Zuzug von der Realschule zur philosophischen Fakultät zeitweilig eine beträchtliche Höhe erreichte, so schloß man, nach der Formel: *post hoc, ergo propter hoc*, daß durch Erweiterung der Berechtigungen der zweiten Schulart die Überschwemmung der Universitäten und der gelehrten Berufe noch bedenklicher werden müsse. Ich glaube, daß der Schluß irrig war. Es ist möglich, daß für den Augenblick eine Vermehrung des Zugangs eingetreten wäre; auf die Dauer

würde die Maßregel eher in umgekehrter Richtung wirken. Wenn man den neunklassigen Anstalten gleiche Berechtigungen gäbe, dann würde die Gesamtzahl der Schüler dadurch kaum verändert, wohl aber die Zahl derer, die durch das alte Gymnasium gehen, kleiner werden. Nun wird es nicht zweifelhaft sein, daß die Schüler der Realschulen im ganzen leichter zu dem Entschluß kommen, auf eine Fortsetzung der Studien auf der Universität zu verzichten und sich gleich einem praktischen Berufe zuzuwenden: das alte Gymnasium führt entschiedener zur Universität. Man könnte also sagen: durch die Gleichstellung der Anstalten würde das Übel der Schwankung zwischen Hochflut und Ebbe, worunter wir leiden, ein wenig gemildert; das gleichgestellte Realgymnasium würde als ein mit einem größeren Inundationsgebiet ausgestatteter Sicherheitskanal wirken. Indessen die Verwaltung sah die Sache nicht so, und die Erweiterung der Berechtigungen der Realschule, die man 1882 mit dem Namen eines Gymnasiums und mit verstärktem Latein ausgestattet hatte, offenbar doch in Absicht auf seine Tauglichkeit als Vorschule für das Universitätsstudium, unterblieb.[1]

Ein zweites Moment, das dem Realgymnasium die Bahn kreuzte, war die Entwickelung der lateinlosen Realschulen seit dem Ende der siebziger Jahre. In dem vorigen Kapitel ist gezeigt worden, wie

[1] In der Sammlung von Ansprachen und Reden des Kultusministers v. Gossler (1890) tritt sehr deutlich hervor, wie die Sorge um die Überfüllung der gelehrten Berufe das eigentliche Leitmotiv seiner Schulpolitik war; namentlich ist dadurch die immer entschiedenere Stellung gegen die Realgymnasien bestimmt worden; sie mußten als *locus minoris resistentiae* den Druck des Versuchs, von den neunklassigen Anstalten den Zudrang abzulenken, in erster Linie tragen. Über die Frage der Überfüllung der gelehrten Berufe sind übrigens damals Bände geschrieben worden. Der Realschulmänner-Verein stellte sie im Jahre 1889 als Preisfrage; es liefen einige 50 Lösungen ein, von denen zwei gekrönt wurden, von Treutlein und Pietzker; wozu noch auf die ebenfalls gedruckte Arbeit von Matzat hingewiesen sei. Daß die Zulassung der Realschüler nicht die wesentliche Ursache sei, darin waren alle einig. — Für die Schwankungen liegen die Ursachen wesentlich in den wechselnden politischen und sozialen Verhältnissen, die zum Studieren ermuntern oder abschrecken. Vermutlich werden wir aber mit einem dauernden Überangebot studierter Leute zu rechnen haben; und hierfür dürfte, neben der Anziehungskraft der ausgezeichneten sozialen Stellung, eine wichtige Ursache die Inzucht des Beamtentums sein. Dem studierten Beamten liegt für seine Söhne die gelehrte Laufbahn fast als die selbstverständliche vor Augen; ebenso trachten aber die so zahlreichen und täglich sich mehrenden Subalternbeamten und Volksschullehrer darnach, ihre Söhne studieren zu lassen. Dazu kommen dann die von außerhalb Hinzutretenden. Zu vergleichen ist über diese Frage noch Conrad, Das Universitätsstudium, und Lexis, Denkschrift über die dem Bedarf Preußens entsprechende Normalzahl der Studierenden.

die Entstehung einer höheren Bürgerschule in Preußen durch die Entwickelung der Anstalten zu Realschulen I. O. und endlich zu Realgymnasien verhindert wurde. Die Lücke wurde allgemein gefühlt; ein von dem Berliner Schulrat Hofmann entworfener Plan einer Mittelschule mit sechs Klassen und einer fremden Sprache fand vielfach Beifall; auch auf der Oktoberkonferenz von 1873 wurde sie dringend empfohlen. Aber ihr fehlten zur Lebensfähigkeit die Berechtigungen. Besonders hielt die Militärverwaltung an der Forderung fest, daß der Einjährigenschein nur an einer Schule erworben werden dürfe, die mindestens zwei fremde Sprachen lehre. Mit Wieses Ausscheiden und Bonitz' Eintritt in die Schulverwaltung verlor das Lateinische die unbedingte Schätzung als formales Bildungsmittel, deren es sich bisher von seiten der Verwaltung erfreut hatte. 1879 übernahm das Unterrichtsministerium die bisher der Verwaltung des Ministeriums der öffentlichen Arbeiten unterstellten Gewerbeschulen und formte sie in lateinlose Realschulen um. Seitdem wurde die Förderung dieser Anstalten von der Regierung mit wachsendem Eifer betrieben. Die Lehrpläne von 1882 gaben das Schema: neun- und sechsklassige lateinlose Realschulen, diese mit dem Recht, zum Einjährigendienst zu befähigen, jene mit dem weiteren, für die technischen Hochschulen vorzubilden. Unter dem Einfluß der Überfüllungssorgen ging dann die Schulverwaltung des Ministers v. Gossler wesentlich darauf aus, der Vermehrung lateintreibender Anstalten zu steuern und zur Gründung reiner Realschulen zu ermuntern. In einer sehr eingehenden Rede im Abgeordnetenhause (6. März 1889) formulierte der Minister seine Anschauungen von dem, was unserem höheren Schulwesen notthue, in folgenden Worten: „Herstellung eines richtigen Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, Minderung der Anstalten, Erschwerung der Neugründungen, Bevorzugung der lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer zu Ungunsten der lateintreibenden, insbesondere der gymnasialen Anstalten, ferner Ausbau der Lehrpläne, Besserung der Methode und bessere Ausbildung der Lehrer, ferner den Versuch, nach Untersekunda einen Abschnitt zu finden, und endlich unermüdlich fortzufahren in der Hebung der Körperpflege" — ein Programm, von dem man allerdings wird sagen dürfen, daß es in wichtigen Punkten der Lage entsprach. Im besonderen verdienen die erfolgreichen Anregungen des Ministers v. Gossler für die Ausbildung und Ausbreitung der körperlichen Übungen Anerkennung. Auch die Unbefangenheit in der Schätzung der modernen Bildungsmittel und der Realschulen ist anerkennenswert, wenn nur nicht damit die Neigung für die Aufrechterhaltung des Gymnasialmonopols in widerspruchsvoller

Weise sich verquickt hätte. Denn darin lief schließlich die Rede aus: es wäre ein Unglück für die Nation, wenn man an der Stellung des humanistischen Gymnasiums rütteln wollte.

An G. Holzmüller, Direktor der Gewerbeschule zu Hagen, fand die auf Errichtung lateinloser Realschulen abzielende Politik der Schulverwaltung einen geschickten und rührigen Agitator in der Schulwelt; zugleich ließ er sich angelegen sein, die Industriellen und Techniker für die Sache zu gewinnen; ein Verein und eine „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" wurden zum Dienste der Propaganda gegründet. Die Unentbehrlichkeit dieser Anstalten für den höheren Bürgerstand sowie für das mittlere und niedere Fachschulwesen wurde von allen Seiten dargelegt und vor allem auch auf die Unwirtschaftlichkeit der bestehenden Schuleinrichtungen hingewiesen, die, auf einen neunjährigen Kursus eingerichtet, thatsächlich von der großen Mehrzahl der Schüler nur bis in die mittleren Klassen besucht würden. Im besonderen wurde dies Argument gegen die realgymnasialen Anstalten geltend gemacht, deren obere Klassen zum guten Teil leer stünden, nicht weil es ihnen an Berechtigungen fehle, sondern weil ihre meisten Schüler von vornherein nur für einen kürzeren, mit dem 15. oder 16. Lebensjahr abschließenden Schulkursus bestimmt seien. Den Gymnasien stellte sich diese Richtung überhaupt freundlicher gegenüber; natürlich: sie konnte zunächst eher auf Kosten der lateintreibenden Realanstalten als der Gymnasien Boden zu gewinnen hoffen. Es wiederholt sich hier das Spiel, daß die nächstverwandten Parteien den heftigsten Konkurrenzkrieg um die möglichen Anhänger führen.[1]

Unter diesen Umständen nahmen die lateinlosen höheren Schulen an Zahl der Anstalten und der Schüler nicht unbeträchtlich zu. Nach den der Schulkonferenz von 1890 vorgelegten statistischen Mitteilungen gab es in Preußen im Jahre 1882 12 Oberrealschulen mit 3935, 17 Realschulen mit 4161, 20 höhere Bürgerschulen mit 4533 Schülern. 1890 gab es 10 Oberrealschulen mit 4587, 21 Realschulen mit 6522, 29 höhere Bürgerschulen mit 8784 Schülern. Die lateinlosen Schulen zusammen hatten einen Zuwachs von 7264 Schülern, während die Schülerzahl der Gymnasien, trotz der Vermehrung um 19 Anstalten, nur von 80304 auf 80979 gewachsen, die der realgymnasialen Anstalten, deren Zahl sich übrigens um 3 vermindert hatte, sogar um ein Geringes (von 34596 auf 34465) zurückgegangen war.

Während auf Seiten des Realschulmänner-Vereins die Haltung

[1] Vgl. G. Holzmüller, Der Kampf um die Schulreform und seine neuesten Phasen. 2. Aufl. Hagen 1890.

gegen die Lateinlosen nicht einmütig war — eine Gruppe sah mehr nach der Universität, eine andere, schwächere sah mehr nach der Bürgerschule hin — begann die Gymnasialpartei die Vertreter der lateinlosen Realschule mit Wohlwollen zu betrachten; sie sah in ihnen Bundesgenossen in ihrem Ringen um die Erhaltung ihrer bevorrechteten Stellung gegen das Realgymnasium. Mit gutem Grund konnte man sagen: höhere Bürgerschulen ohne Latein seien ein dringendes Erfordernis, dessen Befriedigung durch die Entstehung der lateinischen Realschulen bisher vereitelt worden sei. Und dazu hatten sie den Vorteil, für den Bestand des Gymnasiums in seiner Stellung als einzige höhere Schule ungefährlich zu sein. Denn daß lateinlose Oberrealschulen daran denken könnten, für ihre Schüler auch den Zugang zur Universität zu fordern, lag einstweilen noch gänzlich außerhalb des Bereichs möglicher Gedanken.

Im Oktober 1889 konstituierte sich zu Hannover ein neuer Schulreformverein, der „deutsche Einheitsschulverein“. Den ersten Anstoß hatten akademische Vertreter der neueren Sprache gegeben, denen die Vorbildung der Realabiturienten für das Studium nicht genügte. Die Mitglieder des neuen Vereins (O. Frick, Hornemann, Steinmeyer) gehörten meist den Kreisen des alten Gymnasiums an. Als Ziel setzte sich der Verein eine Reform des Gymnasiums im Sinne der Anpassung an die Bedürfnisse der Gegenwart: Aufgebung des Lateinschreibens, dagegen stärkere Betonung des Deutschen, Aufnahme des Englischen, Fortführung des Zeichnens, um dadurch das Gymnasium ganz geschickt zu machen, die einheitliche Schule zu sein für alle, die eine höhere allgemeinwissenschaftliche Ausbildung suchen. Das Realgymnasium wurde auf diese Weise, durch Einverleibung in das Gymnasium „aufgehoben“, in dem Doppelsinn des Wortes, mit dem die Hegelsche Philosophie zu spielen liebte: es wäre zugleich in dem reformierten Gymnasium erhalten und in seiner Sonderexistenz beseitigt. Als wichtigen Vorteil dieser „Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium“ sah man den an, daß dadurch die Spaltung in der Schulwelt und unter den höher Gebildeten beseitigt werde, die für die Einheit unserer nationalen Bildung verhängnisvoll zu werden drohte. Neben dieser „höheren Einheitsschule“ würde es dann nur noch lateinlose Anstalten mit sechs- und neunjährigem Kursus geben. Der zu besorgenden Überbürdung dachte man durch bessere Methoden des Unterrichts zu begegnen; nicht umsonst war Otto Frick einer der Führer der Bewegung. Als ein bemerkenswerter Zug tritt in den Schriften des Vereins noch die Vorliebe für das Griechische auf Kosten des Lateinischen hervor. Hornemann ist geneigt, eine Zeit vorauszu-

sehen, wo das Lateinische überhaupt aus unseren Schulen verschwunden sein werde (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, herausgegeben von HORNEMANN, II, 105).

Um die Verwirrung vollständig zu machen, trat beinahe gleichzeitig noch ein neuer „Verein für Schulreform" auf den Plan; FRIEDRICH LANGE, der Herausgeber der „Täglichen Rundschau", ist sein Begründer. Seiner rührigen Agitation gelang es, im Jahre 1887/88 für eine Petition an den Unterrichtsminister um Berufung einer Schulreform-Konferenz gegen 24000 Unterschriften (darunter ca. 70 % von akademisch Gebildeten) zu gewinnen. Im Frühjahr 1889 wurde der Verein begründet, nicht ohne daß dabei sich noch ein zweiter Verein für deutsche Schulreform abspaltete. Das Ziel des LANGEschen Vereins, dem auch eine neue Zeitschrift dient, ist auch die „Einheitsschule", aber nicht die des Hannöverschen Vereins, der bloß Gymnasium und Realgymnasium verschmelzen will, sondern eine radikale Einheitsschule, in die auch die sechsklassige Realschule mit hineingeschmolzen ist. Das Schema ist: einheitliche sechsklassige Mittelschule, die zugleich höhere Bürgerschule und Unterbau für die aufzusetzenden drei Formen des Gymnasiums sein soll. Der Anfang des Unterrichts in fremden Sprachen wäre hier natürlich mit einer modernen Sprache, Französisch oder Englisch, zu machen; Latein und Griechisch würde auf ein vorgerückteres Alter verschoben. Der Plan trifft zusammen mit der Idee, die schon auf der Schulkonferenz von 1873 ein rheinischer Schulmann, Direktor OSTENDORF, vertreten hatte. Es unterliegt keinem Zweifel, daß für sie nicht unwichtige schulpolitische und pädagogische Gründe geltend gemacht werden können. Freilich kamen die alten Sprachen dabei einigermaßen ins Gedränge.[1]

Der Erfolg der LANGEschen Petition um durchgreifende Schulreform regte die Vertreter des alten Gymnasiums zur Abwehr auf. Sie brachten die ebenfalls mit einigen tausend Unterschriften versehene sogenannte „Heidelberger Erklärung" zu Wege, die dem Gymnasium das Vertrauen der Unterzeichner aussprach. G. UHLIG, Gymnasialdirektor und Professor in Heidelberg, hatte an ihrem Zustandekommen den größten Anteil. Eine seit 1890 von ihm herausgegebene Zeitschrift, „Das humanistische Gymnasium", und der gleichzeitig gegründete „Gymnasialverein", der seitdem jährliche Versammlungen abhält, führen nunmehr den Kampf gegen alle Widersacher des alten Gymnasiums mit allen Mitteln der Offensive und der Defensive.

[1] F. LANGE, Reines Deutschtum, 1893. VÖLCKER, Die Reform des höheren Schulwesens nach Ostendorfschem Prinzip, 1887.

In diese Zeit eines mit großer Erregung, ja Erbitterung geführten Schulkrieges fiel nun die Berufung der sogenannten Dezemberkonferenz, einer vom Kultusministerium zur Beratung der schwebenden Fragen berufenen Versammlung von 44 Mitgliedern, die in Berlin vom 4.—17. Dezember 1890 tagte. Schon in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 18. März 1890 hatte Herr v. Gossler von der Absicht Mitteilung gemacht, die größten Gegner oder, wie er später sagte, typische Vertreter der entgegengesetzten Richtungen zu friedlichem Meinungsaustausch zusammenzuführen.

Wie es scheint, war der Anstoß zu dieser Entschließung von dem 1888 zur Regierung gelangten jugendlichen Kaiser ausgegangen. In einer Kabinetsordre vom 13. Februar 1890 waren als Grundsätze für die Gestaltung des Unterrichts im Kadettenkorps ausgesprochen: der Lehrplan der Realgymnasien bleibt die Grundlage der Lehrverfassung; überall ist Vereinfachung des Unterrichts „durch Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit, insbesondere durch gründliche Sichtung des Memorierstoffs“ zu erstreben, um der Überbürdung zu wehren. „Im Religionsunterricht ist die ethische Seite hervorzuheben und das Hauptgewicht ist darauf zu legen, daß die Zöglinge in Gottesfurcht und Glaubensfreudigkeit zur Strenge gegen sich, zur Duldsamkeit gegen andere erzogen werden.“ Dem Geschichtsunterricht ist die Richtung auf die Gegenwart zu geben. „Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts.“ Bei den neueren Sprachen ist der praktische Gebrauch ins Auge zu fassen. Eben diese Grundsätze, so erklärte der Minister in der Sitzung vom 18. März, seien durch eine Kabinetsordre dem Staatsministerium als Leitmotive für die Neugestaltung des gesamten Schulwesens zugestellt worden, und es folgt dann jene Eröffnung über die zu berufende Schulkonferenz.[1]

[1] Durch eine frühere Ordre des Monarchen (1. Mai 1889) war dem Staatsministerium aufgegeben worden, Anordnungen zu treffen, wodurch die Schule nutzbar gemacht werden könne, „um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken“. Das Staatsministerium faßte daraufhin in einer Sitzung vom 27. Juli 1889 seine Beschlüsse: für die Schullehrerseminare: eine Unterweisung der Zöglinge in den elementaren Grundlagen der Volkswirtschaftslehre aufzunehmen; für die Gymnasien: in dem Geschichtsunterricht ist die Entwickelung unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, insbesondere vom Beginn dieses Jahrhunderts bis zur gegenwärtigen sozial-politischen Gesetzgebung darzustellen. „Diese Unterweisung ist in der I der Vollanstalten ausführlicher zu gestalten. Die Belehrung über die Verderblichkeit der Sozialdemokratie hat hierbei, ohne in eine nähere Erörterung der sozialistischen Theorien einzutreten, an der Hand des gesunden Menschenverstandes zu erfolgen. Die Unmöglichkeit der sozialdemokratischen Bestrebungen ist an den positiven Zielen der Sozialdemokratie nachzuweisen und für jugendliche Gemüter faßlich zu gestalten“ (Centralbl. d. Unterr.-Verw. 1890, 703 ff.).

Waren durch jenes Programm und durch gelegentlich in die Öffentlichkeit gelangte Äußerungen des Monarchen die Erwartungen der Reformfreunde hoch gespannt worden, so brachte ihnen die Veröffentlichung der Namen der Berufenen eine bittere Enttäuschung. Von einer Versammlung „typischer Vertreter der verschiedenen Richtungen“ konnte allerdings keine Rede sein. Die radikale Einheitsschule des LANGEschen Vereins für Schulreform war überhaupt nicht vertreten, die Partei des Realgymnasiums nur durch ein paar Namen. Um so reichlicher war die Vertretung der alten Gymnasialpartei: an eine lange Reihe von Schulräten und Gymnasialdirektoren schlossen sich, eine neue Erscheinung auf einer preußischen Schulkonferenz, fünf Kirchenbeamte beider Konfessionen; ferner fünf Mitglieder der Volksvertretung, die alle als zuverlässige Gegner einer wesentlichen Veränderung in der Verfassung und den Berechtigungsverhältnissen bekannt waren. Dazu kamen, außer einigen Universitätslehrern, noch einige Vertreter der lateinlosen Schule und der praktischen Berufe, die mit der Gymnasialpartei gegen die lateinischen Realanstalten gemeinsame Sache machten. Eine symptomatische Erscheinung war sodann noch die Zuziehung von ein paar nichtpreußischen Schulleuten (UHLIG-Heidelberg, SCHILLER-Gießen, ALBRECHT-Straßburg), die alle durch Worte oder Thaten als Gegner der Bestrebungen des Realschulmännervereins und der LANGEschen Einheitsschule bekannt waren. Nahe standen sie dagegen dem Hannöverschen Einheitsschulverein, der denn auch durch seine Führer FRICK und HORNEMANN vertreten war. Man durfte daraus schließen, daß dieser Gruppe die Führung zugedacht war, wie es denn auch kam. Ihr litterarischer Hauptgegner, Gymnasiallehrer CAUER in Kiel, dessen Schriften zur Schulfrage durch Sachkenntnis, Umsicht und Besonnenheit hervorragen, blieb der Versammlung fern.

Es konnte hiernach keinem Zweifel unterliegen, daß nach der Absicht des Ministeriums die Aufgabe der Konferenz nicht so sehr die sein sollte, zur Umbildung des höheren Schulwesens den Weg zu weisen, als vielmehr die: die ablehnende Haltung der Verwaltung gegen die Forderungen der Realschulmänner vor der öffentlichen Meinung durch das Votum der Versammlung zu rechtfertigen. Noch entschiedener war die Meinung der großen Mehrheit der Versammlung, daß ihre Aufgabe sei, das Gymnasium in seiner inneren Konstitution und seiner äußeren Stellung gegen seine Gegner zu schützen. Erhaltung des Gymnasiums und des Gymnasialmonopols, dazu Begünstigung der lateinlosen Anstalten auf Kosten der realgymnasialen Anstalten, wenn möglich bis zu vollständiger Verdrängung der letzteren, das wäre wohl das Ziel gewesen, dem die Versammlung zugedrängt hätte, wenn sie

ohne Einwirkung von außen sich selbst und der Bewegung durch die in der Stimmenzahl ausgedrückten Kräfteverhältnisse überlassen geblieben wäre.

Da trat ein völlig Unerwartetes und bisher nicht Dagewesenes dazwischen. Der Träger der Krone erschien persönlich in der Mitte der Versammlung und legte ihr in einer ausführlichen Eingangsrede die eigenen Anschauungen dar. Ein herbes Urteil über das Gymnasium und seine Leistungen, auf Grund persönlicher Erinnerungen an die Schulzeit, war der durchschlagende Ton der Rede. Vor allem wurde der nationale Charakter vermißt. „Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Coulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Es fehlt vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage das Deutsche nehmen; wir sollen junge Deutsche erziehen, und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die jahrhundertelang bestanden hat, von der klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bißchen Griechisch dazu. Das ist nicht mehr maßgebend. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht.“ Und daran schloß sich ein schroffes Verwerfungsurteil über den lateinischen Aufsatz. An alledem wird die Schuld bei den Philologen gefunden, die als *beati possidentes* im Gymnasium gesessen und auf Lernen und Wissen den Nachdruck gelegt hätten, aber nicht auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens; damit wird die Überbürdung mit häuslichen Arbeiten in Verbindung gebracht, bis zu sieben Stunden täglich. Endlich wird die allzu große Zahl von Gymnasien für das „Abiturientenproletariat“ und den Journalismus verantwortlich gemacht.

Das Gymnasium war stolz darauf gewesen, den Erben einer Kaiserkrone unter seinen Schülern zu haben. Man sieht, die Sache hat auch ihre Kehrseite: aus den Schülern werden nicht selten harte Richter.

Als Konklusion aus den Prämissen schien erwartet werden zu müssen: also muß das klassische Gymnasium, das die deutsche Jugend dem Vaterland und der Gegenwart entfremdet, verschwinden. Es erfolgte, mit etwas überraschender Wendung, die Schlußfolgerung: keine Realgymnasien! „Klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber keine Realgymnasien. Die Realgymnasien sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung und das Ganze giebt Halbheit für das Leben nachher!“[1]

[1] Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (Berlin, bei Hertz, 1891), S. 70ff. — In einer Sitzung der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses am 30. April 1891 teilt Seyffarth als Referent mit, daß man im Kriegs-

Unter dem Eindruck dieser Eröffnungsrede standen die Verhandlungen der Konferenz. Es ist nicht meine Absicht, über ihren Verlauf hier ausführlich zu berichten. Meines Erachtens haben sie den gespannten Erwartungen, womit man ihnen entgegengesehen hatte, nur in bescheidenem Maße entsprochen. Die einseitige Zusammensetzung, die Bindung der Debatte, zuerst durch die lange Reihe amtlich bestellter Berichterstatter zu den festgestellten Fragen, in der Folge durch die sehr enge Bemessung der Zeit für die Diskussion, nachdem am Anfang die Erörterungen sich in ungemessene Weiten verloren hatten, endlich der Druck, den eine voraufgegangene Entscheidung auf hinterherkommende Beratungen übt, alles dies zusammen drückte das an sich bescheidene Interesse, welches die Verhandlungen einer bloß beratenden Versammlung haben, noch mehr herab. Ich vermochte mich dabei des Eindrucks nicht zu erwehren, daß die Verwaltung die Information, die ihr diese Verhandlungen brachten, auch mit einem geringeren Apparat hätte gewinnen können, z. B. durch Einforderung geschriebener Gutachten der Berichterstatter. Über wichtige Fragen, z. B. über die Berechtigungsfrage, die in all den langen Debatten draußen den springenden Punkt gebildet hatte und offenbar die eigentliche Schwierigkeit der Situation ausmachte, kam es zu einer wirklichen Verhandlung überhaupt nicht: sie wurde auf die letzte Halbtagssitzung verschoben.

Unter den Abstimmungen der Konferenz — als „Beschlüsse“ findet man sie am Schlusse des Protokolls zusammengestellt — hebe ich zunächst diejenigen hervor, die sich auf den Lehrplan des Gymnasiums beziehen. „Es ist wünschenswert, die Zahl der Unterrichtsstunden zu vermindern.“ „Eine Herabsetzung derselben in den alten Sprachen ist möglich, wenn als Hauptziel die Einführung in die klassischen Schriftsteller erstrebt wird, und die grammatischen Übungen wesentlich als Mittel dazu dienen.“ „Der lateinische Aufsatz kommt als Zielleistung in Wegfall.“ Ebenso das griechische Versetzungsskriptum für Prima. Die Einführung des Englischen, fakultativ oder obligatorisch, ist zu empfehlen, ebenso die obligatorische Fortführung des Zeichnens.

ministerium für die Konferenz eine Denkschrift bearbeitet hatte, worin man, in der Überzeugung, der Ansicht des Kaisers zu entsprechen, die Erweiterung der Berechtigungen des Realgymnasiums als eine an sich gerechtfertigte und der Militärverwaltung sehr erwünschte Maßregel (namentlich auch mit Rücksicht auf früh den Dienst verlassende Offiziere) bezeichnet hatte. Diese Thatsache, fügt er hinzu, liefert den unumstößlichen Beweis, „daß die ungünstige Meinung des Kaisers über das Realgymnasium ihm erst in letzter Stunde unterbreitet worden ist“.

„Auf den Unterricht im Deutschen ist der größte Nachdruck zu legen, die Stundenzahl zu vermehren.“ „Eine eingehendere Behandlung der neueren vaterländischen Geschichte ist auf Kosten des sonstigen geschichtlichen Stoffes zu erreichen.“ — Man sieht, es ist der Lehrplan der Hannöverschen Einheitsschulmänner.

Diese „Beschlüsse“ gingen zum großen Teil sehr gegen die Grundanschauungen der alten Gymnasialpartei; es war ihr aber durch die Eingangsrede des Kaisers der Mut zum Widerstreben benommen, der lateinische Aufsatz, der so lange ihre Herzensangelegenheit gewesen war, brachte es nicht einmal mehr zu einer Leichenrede, ja es wurde nicht einmal über ihn abgestimmt. Durch Ministerialverfügung vom 27. Dezember 1890 wurde er schon für die nächste Osterprüfung abbestellt.

Einigermaßen erleichtert wurde ihr die Zustimmung durch die Beschlüsse über die Organisation des Schulwesens. Ich hebe folgende hervor: „Ein gemeinsamer Unterbau ist nicht zu empfehlen.“ „Es sind grundsätzlich nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen“ (mit 35 gegen 8 Stimmen); d. h. die Realgymnasien sind abzuschaffen. Der Antrag, die Realgymnasien mit erweiterten Berechtigungen für die Universität auszustatten, über den in der Schlußsitzung abgestimmt wurde, erhielt nur noch 4 Stimmen. Dagegen wurde der Antrag angenommen, daß das Reifezeugnis der lateinlosen Oberrealschule nicht nur zum Studium auf der technischen Hochschule, sondern auch der Mathematik und Naturwissenschaften auf der Universität das Recht geben solle. Gleichzeitig aber wurde ein Zusatzantrag, der für die Universität unter allen Umständen das Lateinische forderte, im Drange des Augenblicks mit angenommen; in der Zusammenstellung der „Beschlüsse“ ist er jedoch, als dem Hauptantrage widersprechend, ausgeschieden; thatsächlich entsprach er sicherlich, wie der Natur der Dinge, so auch der Ansicht der Mehrheit. Dieser seltsame Vorgang, daß die Versammlung auf die Frage: ob Lateinlosen die Universität geöffnet werden solle, in einer Abstimmung mit ja und nein entschied, war gleichsam die Rache, welche die Sache selbst für die ihr angethane Gewalt, die Verschiebung der Berechtigungsfrage auf die letzte Minute, an der Versammlung und ihrer Leitung nahm. In demselben drangvollen Augenblicke wurden auch ein paar allgemeine Resolutionen vorgeschlagen und angenommen: es solle bei der Neuregelung des Berechtigungswesens „eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werden“, und es solle jedem Abiturienten einer neunklassigen Anstalt freistehen, durch

ein „Fachexamen während der Studienzeit“ sich die Zulassung zu den Staatsprüfungen zu verschaffen. Damit wurden die Verhandlungen geschlossen.

Und nun geschah wieder etwas Unerwartetes: der Kaiser eignete sich die „Beschlüsse“ der Konferenz als Ausführung seiner Grundgedanken in Bausch und Bogen an. Er hatte der letzten Sitzung beigewohnt und bezeugte der Versammlung in einem Schlußworte seine Zufriedenheit darüber, daß sie eben dahin gekommen sei, wohin er ihr den Weg gezeigt habe; zugleich wurde der Minister durch eine Kabinetsordre beauftragt, einen Ausschuß von fünf oder sieben Männern zu ernennen, die das gewonnene Material sichten und prüfen und, auf Grund der Besichtigung von preußischen und deutschen Lehranstalten, nach der praktischen Seite vervollständigen solle; aus diesen Vorarbeiten solle dann der Minister neue Lehrpläne ausarbeiten, die spätestens zum 1. April 1892 in Wirksamkeit zu setzen seien.

In der That konnte der Kaiser schon am 1. Dezember 1891 dem vollendeten Werke seine Zustimmung geben; Anfang 1892 brachte das Centralblatt der Unterrichtsverwaltung die neuen Lehrpläne. Ich lasse das Schema unten abdrucken.[1]

Im ganzen entspricht die neue Lehrordnung der Schulpolitik des Ministers v. Gossler. Die Begünstigung der lateinlosen, besonders der sechsklassigen Bürgerschulen, die Zurückdrängung der lateintreibenden Anstalten, besonders der lateinischen Realschulen, die Umbildung der

[1] Gymnasium.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Sa.	Gegen bisher
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	± 0
Deutsch	4	3	3	2	2	3	3	3	3	26	+ 5
Lateinisch	8	8	7	7	7	7	6	6	6	62	−15
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	− 4
Französisch	—	—	4	3	3	3	2	2	2	19	− 2
Geschichte und Geographie . . .	2	2	2 2	2 1	2 1	2 1	3	3	3	26	− 2
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	± 0
Naturbeschreibung . .	2	2	2	—	—	—	—	—	—	8	− 2
Physik, Chemie und Mineralogie . . .	—	—	—	2	2	2	2	2	2	10	+ 2
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	± 0
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	+ 2
	25	25	28	30	30	30	28	28	28	252	−16

klassischen Gymnasien im Sinne der stärkeren Betonung der modernen Bildungsmittel, die Pflege der körperlichen Ausbildung durch die Schule in der Absicht, der geistigen Anstrengung ein Gegengewicht zu geben: alles das sind Leitmotive der GOSSLERschen Verwaltung.

Fassen wir die einzelnen Schulformen ins Auge, so tritt in der neuen Lehrordnung des Gymnasiums vor allem hervor der entschiedene Bruch mit dem alten pädagogischen Prinzip der Konzentration.

Realgymnasium.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Sa.	Gegen bisher
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	± 0
Deutsch	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28	+ 1
Lateinisch	8	8	7	4	4	3	3	3	3	43	−11
Französisch	—	—	5	5	5	4	4	4	4	31	− 3
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18	− 2
Geschichte und	2	2	2	2	2	2	3	3	3	28	− 2
Erdkunde			2	2	2	1					
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42	− 2
Naturbeschreibung. .	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12	± 0
Physik	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12	± 0
Chemie u. Mineralogie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	± 0
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	± 0
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	− 2
	25	25	29	30	30	30	30	30	30	259	−21

Oberrealschule.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Sa.	Gegen bisher
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	± 0
Deutsch	5	4	4	3	3	3	4	4	4	34	+ 4
Französisch	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47	− 9
Englisch	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25	− 1
Geschichte und	2	2	2	2	2	2	3	3	3	28	− 2
Erdkunde			2	2	2	1					
Rechnen u. Mathematik	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47	− 2
Naturbeschreibung. .	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12	− 1
Physik	—	—	—	—	2	2	3	3	3	13	− 1
Chemie u. Mineralogie	—	—	—	—	—	2	3	3	3	11	+ 2
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	± 0
Freihandzeichnen . .	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	− 8
	25	25	28	30	30	30	30	30	30	258	−18

War in den fünfziger Jahren die ganze offizielle Pädagogik über die Wichtigkeit dieses Prinzips einig gewesen, so war jetzt von ihm nicht mehr die Rede. Mit vollen Segeln steuerte man in das Fahrwasser des Prinzips der „allseitigen Bildung". Der sonst so oft wiederholte alte Satz: *multum, non multa* scheint seine Bedeutung völlig eingebüßt zu haben — ein Vorgang, der denn einigermaßen geeignet ist, den Glauben an offizielle Pädagogik überhaupt zu erschüttern.

Die alten Sprachen haben eine sehr beträchtliche Einbuße an Stundenzahl erlitten; das Lateinische ist gegen die Ordnung, die bis 1882 galt, um ein Viertel, das Griechische um ein Siebentel seines Raumes auf dem Stundenplan gebracht worden. Dementsprechend ist das Ziel herabgesetzt. Das Lateinschreiben ist aufgegeben; „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung", so wird das Lehrziel bezeichnet. Grammatik und schriftliche Übungen sollen nur noch als Mittel zum Zweck der Lesefertigkeit dienen. Die schriftlichen Übersetzungen ins Lateinische werden in den Oberklassen ungefähr auf das Maß beschränkt, das früher den griechischen Schreibübungen zugemessen war: alle 14 Tage eine Arbeit, abwechselnd als Haus- und als Klassenarbeit, im Anschluß an die Lektüre. Auf die Übersetzung ins Deutsche wird dagegen Gewicht gelegt: Übungen im Präparieren und andererseits Übungen im Extemporieren, daneben schriftliche Übersetzungen ins Deutsche finden von IV ab statt. Als Schriftsteller für die Oberstufe werden vorgeschrieben: Livius, Sallust (im Anschluß an den Geschichtsunterricht), Cicero, Virgil, Horaz, Tacitus. Cicero hat seine dominierende Stellung eingebüßt; seine philosophisch-rhetorischen Schriften werden gar nicht erwähnt, nur ausgewählte Reden und Briefe. Statt dessen wird Livius für die Privatlektüre der I vorgeschrieben. Daß in der Reifeprüfung trotzdem eine Übersetzung ins Lateinische gefordert wird, kann auffallend erscheinen, nachdem auf der Oberstufe diese Übung im Schulbetrieb so herabgesetzt ist. So lange Schulräte aus der alten lateinischen Zeit die Zensur der Arbeiten haben, dürfte es hinfort den Schülern schwer werden, ihren Anforderungen an Latinität zu entsprechen.

Im Griechischen, wo die Lektüre immer im Vordergrund stand, soll sie jetzt „unbeschadet der Gründlichkeit" umfassender werden, als bisher. Ilias und Odyssee sind thunlichst ganz zu lesen, wobei behufs Ergänzung Übersetzungen herangezogen werden mögen. Die vorgeschriebenen Schriftsteller sind: Xenophon, Homer, Herodot, Plato mit Auswahl, Thucydides „mit Ausschluß schwierigerer Reden", Demosthenes olynthische und philippische Reden, Sophokles, wobei besonders das Verständnis des Ideengehalts und der Kunstform zu erschließen ist.

Auf Kosten der alten Sprachen tritt das Deutsche hervor; es wird, neben Religion und Geschichte, als der ethisch bedeutsamste Lehrgegenstand bezeichnet. Seine Aufgabe, so wird mit einem aus dem im übrigen geschäftsmäßigen Ton hervortretenden Pathos gesagt, „kann nur von einem Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Litteratur, und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen versteht.“ Ungenügende Gesamtleistungen im Deutschen schließen die Erteilung des Reifezeugnisses aus, während ungenügende Leistungen in jedem anderen Lehrfach, auch im Lateinischen, durch gute in einem anderen kompensiert werden können (doch so, daß ungenügende Leistungen in beiden alten Sprachen auch nicht kompensierbar sind). Ein fester Kanon der Lektüre wird auch hier vorgeschrieben: in O. III Tell, in Realanstalten statt dessen Homer, in U. II Jungfrau von Orleans, Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea, in O. II Nibelungen „unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind“, daneben Dramen (z. B. Wallenstein, Egmont, Götz) u. s. w. Neben schriftlichen Übungen werden mündliche Vorträge gefordert.

In den übrigen Lehrfächern hat eine erhebliche Veränderung des Kursus und der Zielleistungen nicht stattgefunden; nur im Geschichtsunterricht hat die alte Geschichte an die neuere und neueste einen Teil der Zeit abtreten müssen: die brandenburgisch-preußische Geschichte soll als Mittelpunkt der deutschen und der europäischen Geschichte in O. III und U. II, und wieder in O. I behandelt werden. Und dem Lehrer der U. II und O. I wird noch der besondere Auftrag eingeschärft: „Im Anschluß an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888, unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes.“ Eine methodologische Bemerkung hierzu lautet: „Je mehr hierbei jede Tendenz vermieden, vielmehr der gesamte Unterricht von ethischem und geschichtlichem Geist durchdrungen, und gegenüber den sozialen Forderungen der Jetztzeit auf die geschichtliche Entwickelung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere in objektiver Darstellung hingewiesen, der stetige Fortschritt zum Besseren und die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen aufgezeigt wird: um so eher wird bei

dem gesunden Sinn unserer Jugend es gelingen, dieselbe zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen."

In der That wird es für angemessen und möglich gehalten werden müssen, die elementaren Grundlagen des wirtschaftlich-gesellschaftlichen Lebens mit Primanern zu behandeln. Auch wird es zweckmäßig sein, von der Thätigkeit des Staates, nicht bloß nach der sozialen, sondern auch nach der politischen und rechtlichen Seite, ihnen durch einen schlichten politischen Anschauungsunterricht eine deutlichere Vorstellung zu vermitteln, als sie durch bloß zufällige Belehrung erhalten: die Wirklichkeit des sozialen und politischen Lebens ist unseren Gebildeten lange allzu fremd geblieben. Endlich wird es durchaus zu wünschen sein, daß der geschichtliche Unterricht zum Verständnis und damit zugleich zum Gefühl des Wertes unseres Staatswesens mit seiner monarchischen Grundlage führt. Dagegen vermag ich mich nicht zu überzeugen, daß eine direkte Polemik gegen irgend welche Irrlehren große Erfolge haben werde; im besonderen glaube ich, daß die Widerlegung der sozialdemokratischen Doktrin (s. S. 590) zu ihren Aufgaben gehört. Ein Wort Goethes enthält eine große Wahrheit: Jedes ausgesprochene Wort erweckt den Gegensinn. Das gilt besonders auch von den in der Schule gesprochenen Worten. Und für die Behandlung des Geschichtsunterrichts möchte ich den hier gegebenen Andeutungen noch ein Wort O. Jägers hinzufügen: „Am schönsten wäre es, wenn der Lehrer so ganz patriotisch, so ganz national, so ganz vaterländisch gesinnt wäre, daß er selbst es gar nicht merkte. Dann würden die Schüler am meisten davon mitbekommen." Und noch ein Wort: „Ich weiß nicht, ob es ganz wahr ist, daß unser Volk von nationaler Eitelkeit frei sei; das aber weiß ich, daß ein gesundes Volk wie ein verständiger Mensch die Wahrheit muß vertragen können; eine der Arten aber, und vielleicht die wirksamste, einem Volke die Wahrheit zu sagen, ist der Unterricht in der vaterländischen Geschichte, den man der Jugend seiner leitenden Klassen erteilt."[1]

Dem Realgymnasium hatte die Konferenzmehrheit das Leben abgesprochen. Die Schulverwaltung konnte sich doch nicht zur Exekution des Urteils entschließen, wozu ihr übrigens, da die Anstalten städtischen Patronats sind, auch die Rechtshandhabe mangelte. Sie ließ es am

[1] In der durchaus vortrefflichen Abhandlung über den Geschichtsunterricht in Baumeisters Handbuch, Bd. III. Ich kann mir nicht versagen, hier noch auf die beiden schönen Abhandlungen aufmerksam zu machen, mit denen E. Münch, jetzt Provinzial-Schulrat in Koblenz, seine „Vermischten Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst" (2. Aufl. 1896) eröffnet.

Leben und gab ihm einen neuen Lehrplan, der freilich den Wünschen der Realschulmänner nicht entsprach. Vor allem wurde der lateinische Unterricht sehr stark, um elf Stunden, verkürzt und zwar hauptsächlich auf der Oberstufe; von U. II ab ist er auf drei wöchentliche Stunden beschränkt. Sehr in die Augen fallend ist auch, daß in der Abiturientenprüfung das Lateinische als Nebenfach behandelt wird, es wird eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen (3 St.) gefordert, in der mündlichen Prüfung kommt es gar nicht vor, während das Französische und Englische mit einem Aufsatz (entweder Französisch oder Englisch) und zwei Übersetzungen bedacht sind, dazu auch in der mündlichen Prüfung vorkommen. Dem entspricht, daß ungenügende Leistungen im Deutschen oder im Französischen und Englischen die Erteilung des Zeugnisses ausschließen, ein ungenügend im Lateinischen nicht; und ebensowenig ist guten Leistungen im Lateinischen die Wirkung beigelegt, ungenügende Leistungen in einer der neueren Sprachen zu kompensieren. Hier hört wirklich alles Wissen und Verstehen auf: das Lehrfach, das durch den ganzen Kursus geht und unter allen die größte Stundenzahl hat (43 Stunden, während Mathematik 42, Englisch nur 18 Stunden hat), wird am Ende als ein unerhebliches Nebenfach behandelt. Bemerkenswert ist noch dies, daß die Anforderungen in der Abschluß- und in der Abiturientenprüfung für das Realgymnasium und die lateinlose Anstalt in allen übrigen Fächern dieselben sind. Das Latein wird also auch hier als nicht in Betracht kommend angesehen. Und die die Lehrpläne begleitende Denkschrift (Central-Bl. 1892, 349) spricht nun die Erwartung aus: „An den Realgymnasien ist das beschränkte Lehrziel im Lateinischen um so sicherer zu erreichen, je entschlossener man sich bescheidet, diese dritte Fremdsprache, ähnlich dem Französischen an Gymnasien, wieder als Nebenfach zu behandeln.“ Man würde weniger überrascht sein, wenn die Erwartung ausgesprochen wäre, daß nun den Realgymnasien der Trieb zum Latein doch wohl endlich vergehen werde. — So ändern sich die Zeiten und mit ihnen die Gedanken der offiziellen Pädagogik von dem, was wichtig und was Nebenfach ist — ich denke, eine neue und starke Aufforderung, sich nicht auf die Unfehlbarkeit der offiziellen Pädagogik zu verlassen.

Der Lehrplan der lateinlosen Realschule hat keine erheblichen Veränderungen erfahren. Dagegen haben die Anstalten eine Erweiterung der Berechtigungen für ihre Schüler gewonnen. Das Reifezeugnis der sechsklassigen öffnet den Zugang zu der Laufbahn der Subalternbeamten; das der neunklassigen zur technischen Hochschule und zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaft auch auf der Universität.

Nicht unwichtig sind die Änderungen im Prüfungswesen. Zuerst hat die neue Ordnung eine neue Prüfung gebracht: es ist die sogenannte Abschlußprüfung am Schluß der U. II. Sie ist nicht eine pädagogische, sondern eine schulpolitische Maßregel zu Gunsten der sechsklassigen lateinlosen Realschule. Da auf diesen Anstalten der Einjährigenschein erst durch die Abgangsprüfung erworben wird, so hielt man es für notwendig, auch den Schülern der neunklassigen Anstalten dies Recht erst nach dem Bestehen einer Prüfung vor einem kgl. Kommissarius zu geben; die Absicht, die Masse der Bewerber um den Einjährigenschein von den Gymnasien auf die Realschule zu drängen, schien dies zu fordern. So lange dort mit der einfachen Versetzung nach O. II das Recht erworben würde, würden die Eltern diesen Weg als den leichteren und sichereren vorziehen. Vielleicht mochte man auch den Lehrern nicht zutrauen, gegen Schüler, die im Begriff sind, sich selbst und der Anstalt zur Erleichterung, abzugehen, die nötige Strenge zu beobachten: thut man doch mit ihrem Festhalten sich selber eine Pein an. — Übrigens hat die Prüfung eine Reihe von Verschiebungen im Lehrgang der Gymnasien zur Folge gehabt; um den mit dem Einjährigenschein abgehenden Schülern den wünschenswerten „Abschluß" ihrer Bildung zu geben, ist in das Pensum der O. III und U. II manches von dem herübergenommen worden, was sonst erst in den oberen Klassen behandelt wurde, so in Geschichte, Mathematik, Physik, aber auch in den Sprachen: nirgends zur Freude der Lehrer, also wohl auch nicht zum Vorteil der Schüler, wie denn die ganze Zwischenprüfung sich, so viel ich weiß, bisher nirgends Freunde gemacht hat, es sei denn bei einigen Vertretern der Realschule, die sie nicht haben. Bemerkenswert ist auch, daß die nichtpreußischen Staaten die Nachfolge in diesem Stücke bisher verweigert haben.

Auch die Abiturientenprüfung hat einige Veränderungen erfahren; sie stehen mit der Einführung der Zwischenprüfung in Zusammenhang. Auf der Konferenz war die Ansicht ausgesprochen worden, daß sich diese pädagogisch vielleicht rechtfertigen lasse, wenn sie als eine Art Vorprüfung dem Abiturientenexamen einen Teil seiner Last abnehme, die Oberstufe der Gymnasien von dem großen Memorierwerk befreie und damit der selbständigen und freien Arbeit mehr Raum schaffe. Demgemäß faßt § 1 der neuen Prüfungsordnung den Zweck der Prüfung mit neuer Formel: sie soll ermitteln, ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet hat, statt der früheren Formel: ob er das Maß der Schulbildung erlangt habe, welches das Ziel des Gymnasiums sei. Für manche Fächer wird das freilich der Natur der Sache nach wenig ausmachen, so für die Sprachen. In

anderen Fächern, namentlich für Geschichte und Religion, wird es eine wirkliche Entlastung bedeuten, wenn in der Prüfung, wie es in den Erläuterungen heißt, nur solche Gebiete herangezogen werden, die in der Prima eine eingehendere Behandlung gefunden haben. — Auch die Dispensation von der mündlichen Prüfung ist erweitert worden: während früher bei befriedigenden Leistungen in der Klasse und teils genügenden, teils guten Ergebnissen der schriftlichen Arbeiten dispensiert werden konnte, muß jetzt bei einem Genügend in allen Fächern Erlaß der mündlichen Prüfung stattfinden, auch ist teilweiser Erlaß zulässig. — Ohne Zweifel wird hiernach die Zahl der Dispensierten größer. Freilich weiß der einzelne nicht vorher, ob er zu ihnen gehören wird. Und für die Zurückbleibenden wird die Prüfung in gewisser Weise schwerer; es treten nur die Zweifelhaften ein, was denn auch für die Schule, die sich nur noch mit den Schwächeren darstellt, nicht erfreulich ist. — Als größte Erleichterung wird der Wegfall des lateinischen Aufsatzes empfunden werden.

Ob die neue Lehrordnung überhaupt eine Erleichterung der Schullast bedeutet? Ich bin der Sache nicht durchaus sicher. Daß die Zahl der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden um ein klein wenig vermindert ist, wird nicht sehr ins Gewicht fallen; daß ein Primaner jetzt nicht einmal freiwillig die wahlfreien Fächer des Hebräischen und Englischen beide zugleich mitnehmen darf, weil er dadurch das absolute Maximum von 30 Stunden überschritte, schmeckt ein wenig nach Pedanterie; wie, wenn er das ihm versagte Englisch nun bei einem Privatlehrer treibt? Jede vermehrte Fürsorge für die körperliche Tüchtigkeit ist dankbar zu begrüßen. Die dritte obligatorische Turnstunde in der Woche wird aber unter Umständen wohl auch als eine recht unbequeme Last empfunden werden, namentlich am Nachmittag bei weitem Schulweg.

Ob eine Verminderung der häuslichen Pensenarbeit eintreten kann? Der Verfasser der Lehrordnung hofft es: die Minderung der Schulstunden solle nicht eine Vermehrung der Hausarbeit zur Folge haben, sondern durch eine bessere Lehrmethode ausgeglichen werden; unter dieser Voraussetzung scheine nach Verringerung des Gedächtnisstoffes sogar eine gewisse Beschränkung der bisher geforderten Hausarbeit angängig. Es wird eine Reihe von Gesichtspunkten angedeutet, aus denen die häuslichen Aufgaben zu bestimmen und zu bemessen sind. Es ist zu wünschen, daß diese einsichtigen Bemerkungen Beachtung finden. Ebenso, daß ein verbessertes, lebendigeres Unterrichtsverfahren Lehrern und Schülern ihre Aufgabe erleichtere, besonders die Last der Skriptionen und Korrekturen mindere. Ich glaube in der That, daß dies in einem

gewissen Umfang stattgefunden hat und weiter stattfinden wird. Der Unterricht in den neueren Sprachen scheint hier berufen zu sein, die Führung zu übernehmen. Und den alten Sprachen wird die Nachfolge dadurch erleichtert, daß sie von der Herrschaft des lateinischen Aufsatzes befreit sind. Die Methodik des lateinischen Unterrichts von Dettweiler (in Baumeisters Handbuch der Pädagogik) zeigt auch hier vielfach neue Wege. Übrigens sollte man nicht vergessen, daß eine wesentliche Voraussetzung für das Durchdringen eines lebendigen Unterrichts mit gemeinsamem Arbeiten in den Schulstunden ist: eine nicht zu große Klasse und ein frischer, fröhlicher, nicht übermüdeter und nicht durch Schablone und Examensbedrängnis zu sehr eingeengter Lehrer.

Hat nun in der letzteren Richtung die Schule seit der neuen Lehrordnung gewonnen? Ich weiß nicht, ob die Schulverwaltung mit einem zuversichtlichen Ja antworten kann. Die Zahl der Schüler sollte nach einem Konferenzbeschluß in den unteren und mittleren Klassen nicht über 40, in den oberen Klassen nicht über 30 betragen. Thatsächlich hat sich in der Überfüllung der Klassen wohl nicht viel geändert. Die Zahl der Pflichtstunden für den wissenschaftlichen Lehrer soll nach einem Konferenzbeschluß nicht über 22 in der Woche hinausgehen. Thatsächlich ist die Durchschnittszahl der Lehrstunden wohl eher ein wenig gestiegen, im Interesse der Sparsamkeit. Und die Klage der Hilfslehrer ist auch noch nicht verstummt. — Freilich, an diesen Punkten hat die Schulverwaltung selbst nicht freie Hand.

Aber auch da, wo sie freiere Hand hat, ist meines Erachtens nicht alles geschehen, was hätte geschehen können und sollen, und ist wohl auch geschehen, was nicht hätte geschehen sollen. Auf der Konferenz floß alle Welt über von Liebe zur Freiheit: mehr Freiheit, mehr Spielraum für die Individualisierung der Anstalten, für Spontaneität der Lehrer und der Schüler schien allen wünschenswert und möglich. Die Versammlung sprach der Verwaltung für die Erklärung: „in den Stundenplänen und dem Unterrichtsbetrieb der einzelnen Schulen je nach den besonderen Bedürfnissen derselben eine größere Freiheit und Mannigfaltigkeit walten zu lassen“, in lebhaftesten Tönen ihren Dank aus, „in der Überzeugung, daß gerade dadurch das höhere Schulwesen in besonderem Maße gefördert werden würde“.

Ist seitdem „der Schablone, des Zwangs, der Prüferei“ in unseren Schulen weniger geworden, was nach der mit allgemeiner Zustimmung aufgenommenen Äußerung des Schulrats Kruse (Konferenzprotokoll, S. 190) eigentlich das Eine ist, was unseren Gymnasien notthut? Ich glaube nicht, daß angesichts der Lehr- und Prüfungsordnung von 1891

jemand diese Frage bejahen wird. Im Gegenteil, die Schablone hat in mehr als einer Hinsicht an Verwendung gewonnen. So in der genauen Festlegung der Lehrgänge. Die früheren Lehrordnungen bezeichneten das Unterrichtsziel der Schule in den einzelnen Fächern, überließen dann aber die Verteilung der Aufgabe auf die einzelnen Stufen und Klassen den Lehrerkollegien; nur als Probe einer zweckmäßigen und gebilligten Ausführung wurden spezielle Lehrpläne mitgeteilt; so unter der Verwaltung Schulzes und Wieses. In den Lehrplänen von 1891 ist zum ersten Male der Lehrstoff auf die einzelnen Klassen verteilt, mit Angabe der einzelnen Lehrstücke und der dazu nötigen Übungen und Bücher. Nicht minder enthalten sie methodische Anweisungen in imperativischer Form. Dem Lehrerkollegium ist damit eine gebundene Marschroute gegeben.

Am peinlichsten tritt die Sache in der Feststellung der Schullektüre hervor; ihre Bestimmung ist mehr als je zuvor dem Lehrer aus der Hand genommen. So soll jetzt im Deutschen alle Jahre in O. III Schillers Tell, in U. II Minna von Barnhelm und Hermann und Dorothea gelesen werden. Mir scheint, das ist eine ebenso unnötige wie schwer erträgliche Einengung der Selbstbestimmung; den Lehrer, der länger dieselbe Klasse hat, wird dieses immer wiederholte Durchgehen desselben Stückes unvermeidlich stumpf machen, ja es kann ihm den Stoff bis zum Ekel verleiden. Und paßt wirklich Lessings Minna oder Goethes Hermann und Dorothea für jede U. II? Warum nicht wenigstens an diesem Punkte der Einsicht des Lehrers Raum lassen? warum soll er nicht einmal ein Drama Uhlands oder Kleists nehmen? — Man sagt: er kann ja, wenn er dafür gute Gründe hat, sich vom Provinzial-Schulkollegium dazu die Erlaubnis erbitten. — Als ob nicht gerade dies das Hindernis wäre: die Erlaubnis erbitten müssen für etwas, was der Natur der Sache nach der eigenen Entscheidung anheim gegeben sein kann und muß. Soll man erst Schreibereien darum haben, sich möglicherweise ein Nein holen; wer mag sich dem aussetzen?

Und ebenso im Lateinischen. Warum von Cicero nur Reden und Briefe zulassen? Man mag über die rhetorisch-philosophischen Schriften des Mannes denken wie man will, warum sie geradezu ausschließen? Wenn der Lehrer dafür Interesse hat und hieraus den Primanern etwas von der geistigen Welt des Altertums zu zeigen wünscht, warum ihn hindern oder ihn erst zu Verhandlungen mit dem Provinzial-Schulkollegium nötigen? Und warum die Privatlektüre des Schülers an Livius binden? Ist es die Sorge, die in den Erläuterungen angedeutet wird, daß das „Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller

durch die erweiterte Lektüre behindert wird?“ Dann wäre allerdings das Ende des klassischen Unterrichts da. Dann wäre er so ziemlich bei jenem früher oft verhöhnten Unterrichtsbetrieb auf englischen und amerikanischen Schulen und Examinationsanstalten angelangt, wo das Pensum nach Kapiteln und Versen genau abgesteckt ist.[1]

Eine Äußerung aus längst vergangener Zeit, von Ferd. Delbrück, Schulrat in Düsseldorf, mag hier als Mahnung für die Gegenwart stehen: „Man muß bei jedem vernünftigen Menschen ohne Ausnahme und bei jedem Beamten insonderheit dasjenige Maß von Einsicht und Rechtschaffenheit voraussetzen, dessen er für seine Verhältnisse bedarf, bis sich das Gegenteil darthut. Man muß so wenig wie möglich befehlen und so viel wie möglich der eigenen Selbsthätigkeit überlassen. Man muß bei ergehenden Verordnungen den, der sie ausführen soll, nicht mehr beschränken, als eben nötig ist, damit er, was er ausführt, als sein Werk ansehen und sich dessen freuen könne“ (s. Lebensbild K. W. Kortüms, S. 44).

Sodann aber die „Abschlußprüfung“. Diese neue Staatsprüfung ist wohl die härteste Einschnürung der freien Bewegung, die man den Gymnasien anlegen konnte. Sie macht sich mit peinlichen Freiheitsbeschränkungen für Lehrer, Schüler und Eltern fühlbar. Den Lehrern ist die Entscheidung über die Versetzung aus den mittleren in die oberen Klassen aus der Hand genommen. Sie mögen die Überzeugung haben, daß ein Schüler, trotz dieser und jener Mängel, in seiner Gesamtentwickelung der Untersekunda entwachsen und für die oberen Klassen reif ist, daß ein längeres Zurückhalten für ihn und für die Klasse nicht zuträglich ist: das Reglement tritt dazwischen und verlangt kategorisch sein „genügend“ oder eine Kompensation. Es giebt Schüler von an sich nicht unterwertiger intellektueller Begabung, denen die Gabe der Korrektheit nicht verliehen ist, die bis in die oberen Klassen hinein orthographische Fehler im Deutschen, Accentfehler im Griechischen machen u. s. w. Früher mochten die Lehrer sagen: so etwas schleißt sich mit den Jahren aus; im übrigen fehlt es nicht an Nachdenken und Verstand, die stärkere Kost fordern. Jetzt wird die

[1] Ich mache aufmerksam auf die Kritik der Lehrpläne von Cauer in den Preuß. Jahrb. 1892 (LXIX. Bd., S. 256 ff.). Man vergleiche auch einen inhaltreichen Aufsatz von O. Weissenfels, Der neue Lehrplan des Lateinischen, Ztschr. f. Gymn.-Wesen 1893. In meinem Vortrag über die gegenwärtige Lage des höh. Schulwesens in Preußen (1893) habe ich weitere Stimmen über die neuen Lehrpläne mitgeteilt. Ich mache hier noch aufmerksam auf die seit 1887 erscheinenden Jahresberichte über das höh. Schulwesen, herausgeg. von Conrad Rethwisch; man findet darin eingehendsten Bericht über die gesamte Litteratur des höheren Schulwesens.

Korrektheit durch Sitzenbleiben erzwungen, mag darüber der Schüler an Lust und Liebe zum Lernen einbüßen, im geistigen Fortschreiten gehemmt werden, mag der Lehrer mit Verdruß seine zunehmende Gleichgültigkeit gegen die Schule sehen, mögen die Eltern seufzen über die verlängerte Schulzeit und die verspätete Selbständigkeit, das alles thut nichts: das Papier will's, und das Papier regiert die Welt, mögen dabei die Menschen sehen, wo sie bleiben.

Und dazu kommen die Rückwirkungen auf den Unterrichtsbetrieb. Ich sehe ab von den Verschiebungen im Kursus, von der Überladung und Verfrühung der Klassenpensen der Obertertia und Untersekunda in mehreren Fächern, Mathematik, Physik, Geschichte, Deutsch, alles um der „abgeschlossenen Bildung" der Abgehenden willen.[1] Ich will bloß die Rückwirkung auf die Unterrichtsweise in den alten Sprachen andeuten. Früher waren die O. III und U. II die Klassen, in denen eben eine etwas freiere Lektüre in den alten Sprachen begann; jetzt muß in ihnen mit aller Gewalt Grammatik gepaukt werden, damit die fremdsprachlichen Skriptionen nicht verunglücken. Denn selbstverständlich hängt bei einer Prüfung mit einer Reihe von schriftlichen Arbeiten der Ausfall wesentlich von der Abwesenheit roter Tinte ab; und beim mündlichen Examen werden wieder präcise Antworten auf grammatische und historische Fragen mehr ins Gewicht fallen, als was der Examinand etwa an Verstand und Nachdenken bei der Auffassung und an Geschick bei der Übersetzung aufbringt. Übrigens wer könnte in einem Examen Verstand und Nachdenken zeigen? Das bringt einer noch im *examen pro facultate docendi* selten zuwege, und hier haben wir es mit Untersekundanern zu thun. Also, aus reiner Barmherzigkeit mit den Schülern muß der Lehrer pauken. Nicht minder rät dazu das eigene Interesse; jede Staatsprüfung der Schüler ist natürlich auch eine Prüfung der Lehrer; und der Lehrer hat am besten bestanden, dessen Schüler am besten bestehen. So kann also die Sache nicht anders wirken, als daß sie an diesem Punkte den Unterricht, indem sie ihn auf ein äußerliches Ziel lenkt, mechanisiert und schablonisiert und damit zugleich das innere Verhältnis des Lehrers und Schülers zur Sache und zu einander stört.

[1] Selbst in einem Fach wie dem Französischen macht sich die Sache fühlbar: „Der unglückseligen Abschlußprüfung in IIb zulieb sind nach dieser Klasse, sowie nach IIIa eine Reihe grammatischer Dinge verlegt, die mit Erfolg erst auf einer höheren Stufe bearbeitet und ergriffen werden können, so daß damit dem geistlosesten Pauken Thür und Thor geöffnet worden ist." So Dorfeld in dem sehr eingehenden Artikel über Französischen Unterricht in Reins Encyklopädie der Pädagogik.

Der Verfasser der Prüfungsordnung aber wäscht seine Hände in Unschuld. Er hat ja alle diese Dinge nicht gewollt; hat er doch ausdrücklich in den Erläuterungen (§ 56) gesagt: daß die Abschlußprüfung eine ganz harmlose Sache sein solle, „im Grunde nichts weiter, als eine mit gewissen Formen umgebene Versetzungsprüfung“. Neu sei dabei im wesentlichen nur (!) der staatliche Kommissarius; das Prüfungsverfahren werde „unbeschadet des Ernstes der ganzen Einrichtung“ ein einfaches sein; besondere Vorbereitung werde dafür nicht gefordert; im Gegenteil ist es Pflicht der Aufsichtsbeamten, „dem mit aller Entschiedenheit zu wehren und in den Schülern die Überzeugung zu befestigen, daß treue Arbeit während des Jahres die beste Bürgschaft für die Versetzung sei“. — Man weiß, wie seit 100 Jahren das Abiturientenexamen durch offizielle und offiziöse Beschwichtigungsreden als eine ganz harmlose Sache hingestellt worden ist, wofür besondere Vorbereitung gar nicht erforderlich sei; die Klassenleistungen und das Urteil der Lehrer seien eigentlich das Entscheidende. Die beständige Wiederholung dieser Rede ist der unmittelbare Beweis dafür, wie wenig wirksam sie gewesen ist. Diese neuen Reden zur Abschlußprüfung werden es nicht mehr sein. Der Schüler hat es an sich, in diesen Dingen mißtrauisch zu sein. Ist die Prüfung und der ganze Apparat da (fünf Klausurarbeiten: ein deutscher Aufsatz, Übersetzungen ins Lateinische, Griechische und Französische, dazu eine mathematische Arbeit, zusammen 14 Stunden Klausur!), kommt zur mündlichen Prüfung (in sechs Fächern) gar ein königlicher Kommissarius, so haben diese Dinge, denkt der Schüler, etwas zu bedeuten, und wahrscheinlich nichts Gutes. Und in der That, er wird gut thun, nicht allzu gutgläubig sich auf jene Versicherungen von der Harmlosigkeit der Sache zu verlassen. Wäre es damit so ernst gemeint, wäre wirklich die Prüfung ohne wesentliches Gewicht bei der Entscheidung, dann wären ja wohl auch die furchtbaren Strafen nicht notwendig, die auch hier auf „Täuschungsversuche“ gesetzt sind. Wer sich eines solchen, und das gilt ausdrücklich auch für die mündliche Prüfung, schuldig macht, wird sogleich von der Prüfung ausgeschlossen, und begeht er dasselbe Verbrechen noch ein zweites Mal, so wird er überhaupt nicht mehr zugelassen. Also ein 15jähriger Junge, der bei dieser Staatsaktion seinem Nachbar eine Jahreszahl oder eine Vokabel zuflüstert, ist das erste Mal mit einem ganzen Schulstrafjahr, das zweite Mal mit ewigem Ausschluß vom Einjährigenrecht und der Bildung zu bestrafen. Und ausdrücklich wird bestimmt, daß vor dem Aktus diese Satzungen den Schülern einzuschärfen sind. Und da soll der gute Junge noch an die Harmlosigkeit dieser Einrichtung „unbeschadet ihres Ernstes“

glauben? Das setzt mehr Leichtsinn voraus, als selbst Untersekundaner zu haben pflegen.

Es ist wirklich schwer, von gewissen Dingen ohne Bitterkeit zu reden. Daß die Gymnasien sich diesem Zwange um eines rein äußeren, ihnen durchaus fremden Zweckes willen haben unterwerfen müssen, ist der stärkste Beweis dafür, wie sehr ihre Stellung gemindert ist: sie haben nicht mehr im eigenen Hause die Herrschaft.[1]

Ein Wort F. A. Wolfs mag diese trübseligen Reflexionen beschließen: „Den fortschreitenden jungen Gelehrten alle Augenblicke bei jeder Stufe zu examinieren, hat den meisten Nutzen für die trägen und mechanischen Köpfe, weniger für die wissenschaftlichen. Jeden Fähigen hat die Natur für eine Hauptwissenschaft bestimmt, in welche er unvermerkt die anderen Wissenschaften mit hineinzieht. Da aber ein Examen nach der Schnur auf jedes Fach zu sehen hat, so quält sich mancher Lernende — bloß um des Examens willen — mit Dingen, die bei ihm doch nicht haften, und verdirbt dadurch viel Zeit, die er auf seine Weise besser verwenden könnte. Er wird in die Mechanik hinein gezwängt und erfährt so ganz die Wahrheit des Ausspruchs: der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig“ (Cons. schol. 306). Vor einigen Jahren ist ein sinnreiches Buch „Vom papierenen Stil“, von Otto Schröder, erschienen; es wird darin gezeigt, wie das Papier die Herrschaft über die Sprache gewonnen hat. Es sollte jemand dazu ein Buch „Von der papiernen Schule“ schreiben, zeigend, wie allmählich die lebendigen Menschen durch das Papier unmündig gemacht werden, die Lehrer, die Eltern, ja wohl auch die Schulräte selbst. Die Jurisprudenz ist uns auf die inneren Teile geschlagen, und das *jus* wirkt nun seiner Natur gemäß: es verwandelt lebendige Dinge in Akten und Papier. Manche Anknüpfung fände der Verfasser dieses Buches in P. Cauers Schrift: Staat und Erziehung (1890). Und als Motto schlage ich vor ein Wort Platos, dem ich in einer der gedankenreichen Abhandlungen von O. Weissenfels in der Zeitschrift für das

[1] Steinbart, der übrigens die Prüfung nicht überhaupt verwirft, zeigt in einem Artikel des Päd. Archivs 1892, S. 529 ff., wie wunderlich die Forderungen im Einzelnen geraten sind, wie sie vielfach im Widerspruch mit den didaktischen Prinzipien der Lehrpläne stehen, wie sie endlich zu talmudistischer Kasuistik führt. — Es erscheint übrigens doch der Bemerkung wert, daß auch diese Abschlußprüfung von der Konferenz zwar angenommen, nicht aber verhandelt ist; sie kam auch in jener Halbsitzung vor, wo die wichtigsten Dinge übers Knie gebrochen werden mußten. Ob die Versammlung, wenn ihr das Reglement von 1892 für die Abschlußprüfung vorgelegt worden wäre, es angenommen hätte? Ich glaube, sie hätte einmütig die Hände über den Kopf zusammengeschlagen.

Gymn.-Wesen begegnete: *ψυχῇ δὲ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα* (Rep. 536 E).

Zum Schluß ein Wort über die Bedeutung und den Wert der neuen Verfassung des höheren Schulwesens im ganzen. Man kann die Reform von 1892 im ganzen ohne Zweifel als einen ernsthaft gemeinten Versuch ansehen, das höhere Schulwesen den wirklichen Bildungsbedürfnissen der Gegenwart anzupassen. Als solcher verdient sie Anerkennung, auch wenn bei der Ausführung nicht überall der rechte Weg eingeschlagen sein sollte. Auch das darf man sagen: es ist ein Versuch, die Gelehrtenbildung und die Volksbildung einander näher zu bringen, und auch dies Bestreben verdient Anerkennung. Die Fremdbildung der Gelehrten, die Entfernung der Gelehrtenbildung von den Grundlagen des Volkslebens, die seit den Tagen der Renaissance in den lateinischen Schulen herrschte und die lange Zeit Gegenstand stolzer Aufzeigung war, ist im Zurückgehen und die neue Lehrverfassung hat für diese Bewegung entschiedene Anerkennung.

Im G y m n a s i u m tritt diese Wandlung der Dinge hervor in der entschlossenen Aufgebung des alten Schulziels: der lateinischen Eloquenz. An die Stelle des Lateinischen ist das Deutsche getreten, die Fähigkeit schriftlicher und mündlicher Darstellung in deutscher Sprache. Unsere Schüler werden sich nicht mehr stumpf arbeiten an der Sammlung und Zusammenstoppelung ciceronianischer Phrasen für den lateinischen Aufsatz. Daß dieser Aufsatz auch vernünftig gehandhabt werden konnte, und daß er dann eine mögliche und nicht erfolglose Arbeit war, weiß ich wohl; kleine Aufsätze, in ganz schlichtem Latein, unmittelbar aus der Lektüre hervorgehend, die gingen nicht über die Kraft des Schülers und mochten dann auch ein Gefühl der Herrschaft über die Sprache geben, das nicht wertlos war. Aber der lange Mißbrauch, das Festhalten am extemporierten Abiturientenaufsatz, das ängstliche Festhalten an der Ciceronianität, alles das hatte den vernünftigen Gebrauch so sehr erschwert, daß die Aufgebung unvermeidlich war; wobei es denn immerhin nicht notwendig gewesen wäre, vom Gebot unmittelbar zum Verbot überzuspringen. Doch, das ist nun einmal die Art der Staatspädagogik. — Auch das verkenne ich nicht, daß auch die „deutsche Eloquenz" ihre besonderen Gefahren hat, ich werde darauf noch zurückkommen. Aber im ganzen bin ich überzeugt: es war ein notwendiger Schritt und ein Schritt zum Besseren.

Bedenklicher ist ein anderes: die starke Verkürzung des klassischen Unterrichts auf der Oberstufe. Die durch Aufgebung jenes veralteten Zieles frei gewordene Zeit, und ich denke dabei nicht bloß an die Schulstunden, sondern ebenso sehr an die häusliche Arbeit, hätte meines

Erachtens in erster Linie zur Verstärkung der Lektüre, besonders auch der griechischen Lektüre, verwendet werden sollen. Die Fertigkeit, lateinisch und griechisch zu lesen, durfte auf keinen Fall geringer werden, sie blieb so schon nur allzu oft hinter recht bescheidenen Wünschen zurück. Da die Lektüre sich der Unterstützung durch schriftliche Übungen nicht mehr in dem bisherigen Umfang zu erfreuen hat, so mußte sie um so mehr auf gründliche und ausgedehnte eigene Übung fundiert werden. Lohnend wird der ganze Unterricht erst, wenn auf der Oberstufe ein leidlich freier Verkehr mit den Autoren erreicht wird. Sinkt die Fertigkeit im Lesen noch weiter, und das scheint jetzt allgemein vorausgesehen zu werden, dann wird der Ertrag des Unterrichts in den alten Sprachen so gering, daß er der Mühe nicht mehr lohnt. Werden auf der Schule nur noch die Elemente der Sprache gelernt, dann kann man das nur von denen fordern, die nach der Schule durch den Gebrauch diese Kenntnisse beständig üben und erweitern. Als allgemein bildender Unterricht ist der klassische Unterricht nur dann zu rechtfertigen, wenn er in den letzten Jahren zu freier, eindringender und vielseitiger Beschäftigung mit der ganzen geistigen Bildung der alten Welt führt, wie sie vor allem auch in der Poesie und Philosophie uns entgegentritt. Ein sich Einlesen und Einleben in Homer und die Tragiker, die Historiker und Redner, die Dichter und Philosophen, das kann allein das Ziel des klassischen Unterrichts sein; schrumpft er ganz auf ein paar Schulschriftsteller in „kanonischer Auswahl“ ein, dann ist er verloren. Diesem Ende hat die neue Lehrverfassung das Gymnasium erheblich näher gebracht. Übrigens scheint die Schulverwaltung selbst den Fehler zu sehen. Durch eine Verfügung von 1895 ist den Gymnasien und Realgymnasien die Möglichkeit gegeben, dem Lateinischen auf der Oberstufe eine wöchentliche Stunde zuzulegen.

Das ist es, was Männer wie O. Jäger, P. Cauer, v. Wilamowitz sehen und schmerzlich beklagen. *Pugna magna victi sumus,* das war das Eingangswort einer Rede, worin Jäger in einer Versammlung rheinischer Schulmänner (1892) von der neuen Ordnung der Dinge handelte, ein Wort, das dadurch nichts von seiner Wahrheit verliert, daß es bitter in den Ohren klingt, am bittersten in den Ohren derer, die einen großen Sieg erfochten zu haben meinten.

Als ein anderes bedeutsames Moment in der neuen Lehrverfassung tritt die Begünstigung der lateinlosen Anstalten hervor; sie haben begonnen, auf Kosten der lateintreibenden Anstalten sich rasch auszudehnen, sowohl die neun- als die sechsklassigen; und das wird ohne Zweifel weiter gehen. Auch das wird als ein Verdienst der neuen

Ordnung anzuerkennen sein; die höhere Bürgerschule war in Preußen in ihrer Entwickelung allzu sehr zurückgeblieben. Auch die Oberrealschule ist gewiß eine durchaus lebensfähige Anstalt. Daß man ihre Abiturienten auch für universitätsfähig erklärt hat, kann ich freilich nicht umhin für verfrüht anzusehen; ich glaube nicht, daß es einem Lateinlosen zur Zeit, wie die deutschen Universitäten sind, auf ihnen wohl werden kann, und ich würde daher jedem raten, ehe er sich als *juvenis ornatissimus* immatrikulieren läßt oder sich um *summos in philosophia honores* bemüht, vorher etwas Latein zu lernen. Und gar ein Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft an einem Gymnasium ohne Latein — doch hier werden die Dinge sich selber durchsetzen.

Als ein schwerer, ja fast unbegreiflicher Mißgriff erscheint mir die Behandlung der Realgymnasien. Die blinde Feindseligkeit der aus altkonservativen oder einheitsschulbegierigen Gymnasialleuten und lateinhassenden Vertretern der Lateinlosen zusammengesetzten Konferenzmehrheit ging so weit, sie einfach auszustreichen. Die kurze Unterrichtsverwaltung des Grafen Zedlilz hat das Verdienst, daß sie, auf vielfache Petitionen der Städte und der Realschulmänner, die Erhaltung des Realgymnasiums zusagte und durchsetzte: man stellte ihm freien Wettbewerb mit den Lateinlosen in Aussicht. Damit war denn diese Schulform wenigstens wieder unter den geduldeten. Daß sie sich keiner Gunst bei der Verwaltung zu erfreuen hat, wird ihr freilich im Bewußtsein erhalten; es findet unter dem Drucke der Schulverwaltung eine fortschreitende Umwandlung von lateinischen in lateinlose Realanstalten statt.[1]

[1] Man sehe den Artikel von Schmeding im Päd. Archiv 1895, Heft I; oder die jährlich erscheinenden Mitteilungen des Allg. deutschen Realschulmännervereins. Die Zahl der Umwandlungen ist schon recht ansehnlich; 1894 waren schon 14 Vollanstalten und 43 Realprogymnasien meist in lateinlose umgewandelt oder in der Umwandlung begriffen. — Mit einem Wort berühre ich hier die Rechtsfrage, sie sollte einmal von einem Kundigen gründlich behandelt werden. Die Städte hätten sich durch die Vorgänge von 1891/92 aufrütteln lassen sollen, mit Entschiedenheit auf eine gesetzliche Grundlage ihres höheren Schulwesens zu dringen. Es war doch ein seltsamer, ja eigentlich unerträglicher Zustand, daß Aufhebung oder Fortbestand von über 160 städtischen Schulanstalten mit 1500 Lehrern und 34000 Schülern in ihrer alten Verfassung von dem Federzug des Ministers abhing oder abzuhangen schien. Herr v. Bethmann-Hollweg hat die Lehrpläne für die Realgymnasien von 1859, Herr v. Gossler die von 1882 unterschrieben; 1891 schien er bereit, diese Unterschrift zurückzuziehen. Hätten damit diese Anstalten in ihrer bisherigen Verfassung zu bestehen aufgehört? Hätten sie nun einfach sich schleunigst in Gymnasien oder in Bürgerschulen umwandeln müssen, ohne daß die Städte, die sie errichtet hatten, hier ein Wort mitzureden gehabt hätten? Ist das wirklich in Preußen geltendes

Es mag sein, daß, unter dem Einfluß der staatlichen Schulverwaltung, lateintreibende Anstalten früher auch da errichtet worden sind, wo lateinlose dem Bedürfnis besser entsprochen hätten; ebenso mag es sein, daß bei dem Zurückgehen des Lateinbedürfnisses jetzt in dieser und jener Stadt, wo früher eine lateintreibende zweckmäßig war, eine lateinlose besser am Orte ist. Hier wird die Umwandlung angemessen sein. Dagegen wäre es meines Erachtens ein schwerer und schwer wieder gut zu machender Fehler, wenn die Verwaltung die vollständige, wenn auch allmähliche Ausrottung der lateinischen Realanstalten sich zum Ziel setzen oder auch nur die Entstehung neuer Anstalten nach diesem Schema hindern wollte. Meine Gründe hierfür sind die folgenden.

1) Die Beseitigung der Realgymnasien widerspricht dem Prinzip jeder gesunden Verwaltungspolitik: dem Prinzip der Kontinuität der Entwickelung. Es wäre eine Revolution von oben, die das Vertrauen zur Schulverwaltung aufs schwerste erschüttern müßte, wie es denn die bisherige Politik schon gethan hat. Der Minister v. Gossler rühmte einmal als den charakteristischen Zug der preußischen Schulverwaltung die stetige Entwickelung, es war, als er die grundstürzenden Angriffe auf das Gymnasium verurteilte. Er hätte sich des Wortes erinnern und es der Konferenz zurufen sollen, als sie den „Beschluß“ faßte: es soll hinfort nur zwei Arten höherer Schulen in Preußen geben.

Recht? Dann ist es kein gutes Recht, und ein Schulgesetz, das diese Dinge regelt, ist auch von hieraus eine schlechthin notwendige Forderung. — Übrigens hat die Verwaltung seitdem thatsächlich durch ihr Verhalten anerkannt, daß dies ein unmögliches Verfahren gewesen wäre; sie geht bei der Umwandlung jetzt den Weg der Verhandlung mit den einzelnen Stadtverwaltungen. Und in der That wäre eine einfache Aufhebung der Schulform des Realgymnasiums durch den Minister, so viel ich sehe, doch eine auch rechtlich unmögliche Sache gewesen. Die Städte hätten 1891 ruhig sagen mögen: wir lassen unsere Realgymnasien nicht fallen; wir haben sie aus unseren Mitteln gegründet und bisher unterhalten und werden es ferner thun; die Lehrer stehen in unserem Dienst, die Schulen dienen unseren Zwecken, nicht Staatszwecken, wenigstens nicht direkt. Wir haben diese Schulen, mit Rücksicht auf gewisse Forderungen, welche für gewisse Dienstzweige der Staatsverwaltung erhoben wurden, nach dem Schema der Lehrordnung von 1859 eingerichtet. Dafür erhielten sie die Anerkennung und den Namen von Realschulen I. oder II. O., und ihren Zeugnissen wurde eine solche und solche Bedeutung vom Staat beigelegt. Was der Minister gegeben hat, kann der Minister nehmen, Namen und Berechtigungen; aber die Schulverfassung einfach aufheben und eine neue geben, dazu hat er kein Recht. Er konnte uns nicht zwingen, Realgymnasien zu errichten, er kann sie nicht aufheben. Ob ein Minister den Mut gehabt hätte, die Einjährigenberechtigung oder den Zugang zur technischen Hochschule den Realabiturienten zu nehmen? Ich denke, man hätte es ruhig abwarten können.

2) Sie widerspricht dringenden Bedürfnissen der Gegenwart. Ich habe schon im vorigen Kapitel gezeigt, wie es in immer wachsender Zahl und Bedeutung Berufe giebt, die zwar das Lateinische brauchen, das Griechische aber entbehren können und nicht Zeit und Kraft genug übrig haben, um es zu lernen, weil sie durch andere Anforderungen, Mathematik, Naturwissenschaften, neuere Sprachen, Zeichnen, zu sehr in Anspruch genommen werden. Ich wies schon auf der Konferenz darauf hin, daß unsere Offiziere in dieser Lage sind, und daß daher die Kadettenhäuser den Lehrplan des Realgymnasiums angenommen und bis auf diesen Tag festgehalten haben; er ist noch 1893 erneuert worden. Ich halte dafür, daß damit die Notwendigkeit des Realgymnasiums auch heute noch am unmittelbarsten einleuchtend gemacht wird. Man kann von den Offizieren nicht die Vertiefung in die klassischen Studien fordern, die das Gymnasium, wenigstens in der Idee, voraussetzt und fordert, aber man kann andererseits auf das Lateinische nicht verzichten, weil der Mann in höherer Stellung ihm überall nicht ausweichen kann. Was ich in jener bedrängten Schlußsitzung der Konferenz andeutete: daß das Lateinische die geschichtliche Weltsprache des Abendlandes sei; daß es als Sprache der Kirche, der Wissenschaft, des Rechts, zum Teil auch des öffentlichen Lebens bis gestern — mit hem Maßstab der Jahrtausende gemessen — die allgemeine Sprache des Abendlandes gewesen, ja in einigem Umfang (man denke an die Kirche) auch heute noch sei; daß Lateinisch eben darum die Wurzel der meisten modernen Kultursprachen sei, so daß, wer diese nicht bloß nach dem, was über der Erde von Formen und Wortbedeutungen sichtbar ist, sondern auch nach den letzten nährenden Kräften kennen wolle, Lateinisch lernen müsse: alles das sind ja unbestreitbare Thatsachen für jeden, der die Dinge sehen will, wie sie sind und sich nicht durch apriorische Neigungen und Abneigungen (z. B. durch den Haß gegen das Latein als die Sprache der Jesuiten, oder durch den phantastischen Traum von einer neuen Weltherrschaft der griechischen, d. h. der neugriechischen Sprache) die Augen zuhalten läßt.

Aus dieser unserer geschichtlichen Weltlage ergiebt sich nun ganz unmittelbar die Notwendigkeit des Realgymnasiums. Wer immer in hervorragender Stellung im öffentlichen Leben steht, als Offizier, als Politiker (z. B. in der Volksvertretung), als Techniker oder Baubeamter, oder auch in leitender Stellung im Handel und in der Industrie, der kann der Berührung mit dem Latein, mit lateinischen Büchern oder wenigstens Citaten aus solchen, mit Latein lesenden und gelegentlich Latein citierenden Männern nicht entgehen. Und wenn er auch sonst

gar keine Veranlassung hätte, Latein zu lernen, so würde er schon allein aus dem Grunde wünschen müssen, es zu können, um nicht in solcher Umgebung als der Dumme dazustehen. Dasselbe gesellschaftliche Bedürfnis, das den Frauen der oberen Kreise das Französische notwendig macht, das macht einstweilen den Männern in allen höheren Lebensstellungen auch das Lateinische unentbehrlich.

Selbstverständlich gilt dies alles doppelt und dreifach für den, der in die Universitätswelt eintritt: ohne Latein wird sich jeder, er mag sonst können, was er will, hier deplaciert vorkommen. Man kann durch Konferenzen begutachten und durch Minister verfügen lassen, daß man einen Studenten oder Kandidaten nach seinem Latein nicht fragen wolle, aber keine Macht der Welt kann, wie die Dinge heute noch liegen, ihm die Kenntnis des Lateinischen entbehrlich machen. In 100 oder 200 Jahren mag es anders sein; aber das hilft niemand über die Verlegenheit in der Gegenwart hinweg.

3) Die Beseitigung der Realgymnasien widerspricht dem Interesse der lateinlosen Realschulen. Auf der Konferenz schien bei den Lateinlosen und bei der Verwaltung hierüber eine andere Ansicht zu herrschen: der lateinlosen Realschule werde durch die Realgymnasien Luft und Licht genommen; beseitige man diese, so werde jene wachsen. In gewissem Sinne ist es so; die höhere Bürgerschule ist durch die Entwickelung des Realgymnasiums zurückgehalten worden. Dennoch liegt nun die Sache heute so: wenn man unserem höheren Schulwesen das Mittelglied, die Realschule mit Latein ausbricht, so wird die Folge sein, daß auch die lateinlose Realschule kümmert. Durch das Realgymnasium steht das ganze Realschulwesen innerlich und äußerlich mit dem Gymnasium und der Universität in Verbindung; die Oberrealschule kann diese Stellung heute noch nicht übernehmen. Wird das Realgymnasium beseitigt, so zerfällt das höhere Schulwesen in zwei getrennte Hälften, ohne inneren Zusammenhang. Durch das Realgymnasium wird nach beiden Seiten der Übergang möglich gemacht. Und darum ist ein Realgymnasium (oder ein Realprogymnasium) in vieler Hinsicht da die angemessenste Schulform, wo eine Stadt nur eine höhere Schule unterhalten kann: von ihm aus ist bis U. III und auch noch später der Übertritt in ein Gymnasium leicht zu erreichen; ebenso ist der Übergang auf die Oberrealschule nicht schwierig; dazu ist eine lateinische Realschule mehr als ein Gymnasium geeignet, eine höhere Bürgerschule zu ersetzen. Andererseits macht das Realgymnasium den Weg durch die Realschule gangbarer, indem es von ihm aus die Verbindung zur Universität darstellt. Das wird noch sichtbarer werden, wenn sich der gemeinsame Unterbau des sogenannten Altonaer Systems

in weiterem Umfang durchgesetzt haben wird. Nach diesem Schema haben Realschule und Realgymnasium in den drei unteren Klassen gleichen Kursus: mit Französisch ohne Lateinisch; erst in U. III beginnt die Differenzierung: hier Lateinisch, dort Englisch. Hätte nun das Realgymnasium den Zugang zur Universität in vollerem Maße als bisher, dann würde dieses Schema, das übrigens schon von den Lehrplänen von 1891 als allgemein zulässig bezeichnet wird, für die Entwickelung auch der lateinlosen Anstalten sich sehr wirksam erweisen. Ohne Anschluß an das Realgymnasium bleibt die lateinlose Realschule in prekärer Lage. Namentlich werden kleinere Städte sich nicht gern dazu entschließen; sich den Zugang zur Universität offen halten, ist doch eine wichtige Rücksicht bei der Wahl einer Schule. Und die Staatsregierung sollte nicht vergessen, daß die Absperrung der kleinen Orte von der Universität durchaus nicht im Interesse des Ganzen liegt. Die großen Städte haben ohnehin ein ungeheures Übergewicht.

4) Die Beseitigung der Realgymnasien widerspricht dem Interesse der Gymnasien. Auf der Konferenz war auch hierüber die Mehrheit, wenigstens die gymnasiale Hälfte, anderer Meinung. Sie ist vielleicht inzwischen zu anderer Ansicht gekommen. Der Ausgang der Dinge in den neuen Lehrplänen hat denen, die sehen wollen, gezeigt, wohin das Festhalten am Gymnasium als einziger Vorbereitungsschule für die Universität führt: das Gymnasium muß sich, wenn es die Schule für alle bleiben will, nach den Bedürfnissen und Forderungen aller strecken; darüber geht aber der klassische Unterricht innerlich zu Grunde. Auch das habe ich auf jener Konferenz, freilich ebenso vergeblich, ausgeführt: Freiheit kann das Gymnasium für die Dinge, die seine Stärke ausmachen, nur gewinnen, wenn es eine zweite Form der Gelehrtenschule neben sich hat, auf die es diejenigen verweisen kann, die von anderen Dingen mehr brauchen, als es selbst zu bieten vermag. Die völlige Beseitigung der Realgymnasien würde in jeder Hinsicht seine Lage noch übler machen: seine überfüllten Klassen würden noch voller, die Unzufriedenheit mit seinem Unterricht noch größer, die Forderung weiterer Nachgiebigkeit gegen die Bedürfnisse derer, die nicht philologisch-geschichtlichen Studien bestimmt sind, noch dringender werden.[1]

[1] Sehr gut ist dies Verhältnis in dem Bericht dargelegt, der dem französischen *Conseil superieur de l'instruction publique* von seiner Kommission des *Enseignement spécial* im Juli 1886 erstattet worden ist *(Revue intern. de l'Enseignement, Oct. 1886, p. 358):* Die klassischen Studien sind zurückgegangen. Warum? Weil man durch eine Reihe gefährlicher Konzessionen vor allem auf diejenigen Rücksicht genommen hat, die nicht an sie glauben und sie nicht

Alles dies wird sich noch mehr steigern, wenn der lateinlose Unterbau auch bei den Gymnasien in weiterem Umfange sich durchsetzen sollte. Da das in Aussicht zu stehen scheint, so gehe ich hierauf noch mit ein paar Bemerkungen ein.

Als die Konferenz von 1890 zusammentrat, schien sie es für ihr erstes und wichtigstes Werk anzusehen, das Schreckbild der Langeschen Einheitsschule zu zertrümmern. Direktor Uhlig war, wie es schien, eigens hierzu von Heidelberg in die preußische Versammlung berufen worden.[1] Ich weiß nicht, wie die Schulverwaltung damals innerlich zur Sache stand; sie schwieg, während andere Ressorts, wie die Heeresverwaltung und das landwirtschaftliche Ministerium sich entschieden zu Gunsten der Einheitsschule äußerten. Inzwischen hat auch die Schulverwaltung Stellung genommen, es ist, man darf wohl sagen, die Stellung einer wohlwollenden Neutralität. Das sogenannte Frankfurter System, das die Altonaer Kombination von Realschule und Realgymnasium (s. o. S. 543) auf das Gymnasium überträgt, wird jetzt mit ihrer Billigung an mehreren Stellen durchgeführt und erprobt. Die Grundzüge dieses Systems sind folgende.[2] Der Anfang des Lateinischen wird auf U. III verschoben, dafür wird in VI mit dem Französischen begonnen. Damit ist für alle höheren Schulen, Gymnasium, Realgymnasium und Realschule, ein einheitlicher Unterbau von drei Klassen gewonnen. Erst mit dem vierten Jahreskursus, also etwa mit dem 13. oder 14. Lebensjahre, tritt die Differenzierung ein; Latein wird nun in U. III mit 10 Stunden (im Realgymnasium mit 8), und Griechisch

wollen. Weil es an einem hinlänglich eingerichteten realistischen Unterrichtswesen fehlt, darum haben die klassischen Schulen selbst die Richtung auf das Nützliche und Professionelle genommen. Man muß sie von Schülern und von Fächern befreien, die eigentlich dem Realunterricht zukommen. Was können die griechisch-lateinischen Studien Schülern sein, denen sie in Wahrheit Zwangsarbeiten sind? Man muß demnach beide Anstalten so hinstellen, daß die Schüler nach ihrer Neigung und Begabung wählen können. Dann werden die klassischen Studien, befreit von der toten Last, die sie jetzt niederzieht, einen neuen Aufschwung nehmen. Und so werden, auf zwei parallel gehenden Wegen, alle Arten geistiger Begabung zur Geltung kommen. Jede Intelligenz, die aus Mangel einer ihr gemäßen Bildung unfruchtbar bleibt, ist ein Verlust für das Land." Vgl. auch P. Cauer, *Suum cuique*, fünf Aufsätze zur Schulreform (1889) und Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform (1891).

[1] Uhlig hat seine Ansicht nochmals dargelegt in der Schrift: Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau, 1892, eine geschickte Schrift; sie schadet sich aber durch die Neigung, zu viel zu beweisen. Nach Uhlig hat die Einheitsschule nur Nachteile und keine Vorteile, außer eingebildeten.

[2] Dir. K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne, 1892. Dazu ein Vortrag von demselben: Die Umgestaltung des höheren Schulwesens (1892).

in U. II mit 8 Stunden wöchentlich (im Realgymnasium statt dessen Englisch) begonnen.

Es ist mir nicht zweifelhaft, daß ernsthafte Gründe für dieses System sprechen. Vor allem sind es schulpolitische Gründe: das ganze Schulwesen würde dadurch an Einheitlichkeit ungemein gewinnen, der Übergang von der niederen auf die höheren Schulen stünde offen, die Schwierigkeit der Wahl der Schulform würde für Eltern und Städte gemindert, die Masse der Schüler, die einen nicht gewollten, aber durch die Notlage ihnen aufgedrängten Schulkursus in der Mitte abbrechen, würde verringert werden, lauter bedeutsame Vorteile, die für die Schulverwaltung schwer ins Gewicht fallen müssen. Und daß eine Reihe von Nachbarländern (Frankreich, die nordischen Königreiche) diesen Weg eingeschlagen haben, ist zwar kein Grund für uns, dasselbe zu thun, aber ein Zeichen dafür, daß die Verhältnisse der Neuzeit dahin drängen. Drängten sie doch schon vor 100 Jahren dahin, die Bürgerschule als Unterbau für das Gymnasium zu konstituieren (s. oben S. 98).

Fraglich ist die pädagogische Möglichkeit oder Zweckmäßigkeit solcher Einrichtung. Viele meinen, es wäre der Ruin unserer gelehrten Bildung, wenn man mit den alten Sprachen nicht in früher Jugend, wo das Gedächtnis am willigsten ist, den Anfang macht, dann bringt man es überhaupt nicht zu beträchtlichen Erfolgen. — Ich würde das nicht so unbedingt behaupten. Ja ich meine, es lassen sich auch gewichtige pädagogische Gründe für jene Anordnung des sprachlichen Unterrichts anführen. Daß die lateinische Grammatik für den kleinen neunjährigen Menschen gerade die allerzuträglichste und verdaulichste geistige Kost sei, das will mir doch gar nicht recht einleuchten; es geht ja bei manchen ganz gut, aber bei manchen auch nicht; der Strom roter Tinte, der sich über so viele Extemporalien unserer Sextaner, Quintaner und Quartaner täglich ergießt, schreit doch geradezu gen Himmel. Daß die Elemente einer modernen Sprache meist leichter eingehen, namentlich wenn man sie durch Ohr und Zunge, für die denn die Sprachen doch ursprünglich gebildet sind, einübt, daran wird kein Zweifel sein. Und so scheint mir auch daran kein Zweifel möglich: hätten wir seit unvordenklichen Zeiten diesen Weg als den herkömmlichen, es würde heute keinem Menschen der Gedanke kommen, mit dem Lateinischen wegen seiner pädagogischen Vorzüge in Sexta zu beginnen. Was die bestehende Ordnung eingeführt hat, das war natürlich nicht pädagogische Einsicht, sondern der Zwang der Verhältnisse: im Mittelalter und so noch im 16. und 17. Jahrhundert konnte ja niemand daran denken, in der Schule mit etwas anderem als dem Lateinischen zu beginnen; und so geschah es denn,

daß man gleich vom ersten Tage ab dem sechsjährigen Kinde lateinische Wörter vorsprach und lateinische Buchstaben vormalte. Davon haben uns die veränderten Kulturverhältnisse allmählich zurückgebracht; wir fangen mit Deutsch lesen und schreiben an. Geblieben ist uns aber die Gewohnheit, den Unterricht in fremden Sprachen mit der lateinischen Grammatik zu beginnen. Ich glaube, der wachsende Abstand vom Mittelalter und die zunehmende Bedeutung der modernen Sprachen werden auch uns von dieser Gewohnheit abdrängen, wie sie unsere Nachbarn davon schon abgedrängt haben.

Wenn aber dies geschieht, wenn der Unterricht in den alten Sprachen in ein späteres Lebensalter verlegt wird, dann wird es, soll anders dieser Unterricht nicht ganz fruchtlos bleiben, durchaus notwendig sein, daß man ihm auf der Oberstufe freien Raum schafft. Er muß dann, was er auf der unteren Stufe verliert, auf der oberen wieder gewinnen, nicht an Stundenzahl, das wird unmöglich sein, aber an Gewicht. Hierfür ist aber wieder die unumgängliche Voraussetzung, daß das klassische Gymnasium aufhört, die Schule für alle zu sein. Nur wenn man das Realgymnasium gleichstellt, kann sich das Gymnasium auf der Oberstufe auf seine besondere Aufgabe konzentrieren: durch intensive Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Litteraturwerken eine allgemeine sprachlich-litterarisch-philosophische und eine vertiefte historische Bildung zu geben. Und selbstverständlich müßte dann im Gymnasium an der realistischen Seite nachgelassen werden, so viel, daß die Schule schlechterdings nicht mehr in Anspruch nehmen könnte, auch für die technische Hochschule oder für mathematische, naturwissenschaftliche und medizinische Studien die ebenso gute oder gar die allein mögliche Vorschule zu sein. Alles dies sieht auch Reinhardt und spricht es auf das bestimmteste aus; ich möchte die beiden kleinen Broschüren dringend der Beachtung unserer Gymnasialpädagogen empfohlen haben.

Ich verkenne nicht die Schwierigkeit, die einer derartigen Zuspitzung des Obergymnasiums auf das humanistische Prinzip entgegenstehen. Nicht nur würden sich die Anhänger des Modernen und Realen grundsätzlich sträuben, es würden auch den einzelnen Eltern und Schülern neue Schwierigkeiten erwachsen. Man würde dann, wenn das 15. oder 16. Lebensjahr erreicht wäre, sehr ernstlich vor die Frage gestellt werden: welchen Weg willst du gehen, wohin weisen Begabung und Berufsneigung? während man jetzt einstweilen durch die Klassen des Gymnasiums geht, sicher, am Ende die für alle Studien wenn nicht passende, so doch offiziell für passend erachtete Vorbildung davonzutragen. Aber ich sehe keinen anderen Weg, klassische Gymnasien,

die den Namen verdienen, zu erhalten oder vielmehr wiederherzustellen. Freilich, 500 derartige Anstalten wird Deutschland nicht brauchen; es würde allmählich eine Umwandlung in Realgymnasien sich vollziehen; aber eine beträchtliche Anzahl von Schulen, in denen die klassischen Studien wirklich Hausrecht und Herrschaft hätten, die wären noch auf lange Zeit hinaus möglich und notwendig. Ob für immer? ich glaube nicht. Doch für die Ewigkeit haben wir hier überall keine Einrichtungen zu treffen.

Aber kann in den wenigen Jahren, die den alten Sprachen dann bleiben, auch bei verstärktem Betrieb noch etwas Rechtschaffenes herauskommen? Die Anhänger des Alten verneinen es. Ich halte es durchaus nicht für unmöglich. Da schließlich in solchen Dingen die eigene Erfahrung für jeden der stärkste Beweis ist, so sei es dem Verfasser dieses Buches gestattet, aus seiner eigenen Schulerfahrung hier einiges mitzuteilen. Er hatte bis in sein 16. Lebensjahr die Volksschule seines heimatlichen Dorfes — er erinnert sich ihrer noch mit lebhaftem Vergnügen — besucht, daneben auch fleißig auf Feld und Acker gearbeitet — eine nicht minder lehrreiche Schule und dazu eine höchst erfreuliche Erinnerung — als er es bei den Eltern durchsetzte, studieren zu dürfen. Er war $15^1/_4$ Jahre alt, als er bei dem Pastor des Heimatsortes die erste lateinische Stunde erhielt, es war am 5. Oktober 1861. In einem halben Jahre, während dessen am Vormittag die Volksschule weiter besucht wurde, brachte ihn der treffliche Lehrer (Pastor Thomsen, jetzt in Sterup) mit einer Stunde täglichen Unterrichts so weit, daß mit der Lektüre des Livius und Virgil begonnen werden konnte; sie ging, nachdem die ersten Schwierigkeiten überwunden waren, sehr rasch und gut von statten, namentlich Livius erregte lebhaftes Interesse und seine Perioden wurden mit Lust imitiert. Gleichzeitig wurde mit dem Unterricht im Griechischen, Hebräischen, Französischen, Englischen und Dänischen begonnen; Rechnen und Mathematik trieb die Volksschule. Ostern 1863 wurde nach $1^1/_2$jährigem Unterricht mit täglich einer Stunde die Aufnahme in die Sekunda des Altonaer Gymnasiums erreicht. Der neue Sekundaner stand sicherlich in keiner Sprache, ausgenommen vielleicht die französische, hinter den Mitschülern zurück, was denn auch darin von der Schule anerkannt wurde, daß er schon nach einjährigem Besuch der (ungeteilten) Sekunda nach Prima versetzt wurde. Ostern 1866 wurde, $4^1/_2$ Jahre nach Beginn des Unterrichts, die Maturitätsprüfung bestanden. Hier war also mit $2^1/_2$jährigem Unterricht im Lateinischen, mit 2jährigem im Griechischen erreicht, was nach dem regelmäßigen Lauf in sieben- und fünfjährigem Unterricht erreicht wurde. Wenn ich auf meinen ferneren Schulgang zurückblicke, so fehlt viel, daß ich das mit unbedingter Befriedigung thun

könnte, durch meine Schuld; aber daß ich über die Elemente der Sprachen in wenig Monaten mit dem Eifer des ersten Anlaufs mühelos, ja fast im Traum hinweggekommen bin, das halte ich noch für ein großes Glück; ich weiß nicht, ob ich die üblichen vier, fünf Jahre, die damit zugebracht zu werden pflegen, glücklich überstanden hätte. Ich weiß wohl, ein Schulkursus kann nicht nach dem zugeschnitten werden, was ein guter Einzelunterricht unter günstigen Verhältnissen erreichen kann. Aber das weiß ich auch, daß so viele Jahre auch in schulmäßigem Unterricht über den Elementen der alten Sprachen nicht zugebracht zu werden brauchten, wenn man nicht darauf bestünde, ihn mit Kindern zu beginnen; und ebenso weiß ich, daß der langhingezogene Elementarunterricht im Lateinischen meist eine freudlose Sache ist, heute wie zu der Zeit, da Melanchthon seine Rede *de miseriis paedagogorum* schrieb, für die Lehrer und für die Schüler; nicht für alle: es giebt gewiß auch Lehrer und Schüler, wo es beim Lateinischen sehr fröhlich zugeht; aber im ganzen werde ich mir doch schwer ausreden lassen, daß es für dies Knabenalter sehr viel angemessenere und anziehendere Gegenstände giebt. —

Also, so liegt die Sache: der bisherige Weg führt zur vollständigen Vernichtung des klassischen Unterrichts, erst innerlich, dann äußerlich. Wer ihn erhalten will, muß das sogenannte „Gymnasialmonopol" abschaffen, oder also, um die Sache eigentlich zu bezeichnen, er muß das Gymnasium von der Verpflichtung befreien, zu einer für alle gleich guten Universalbildung zu führen; daran geht es zu Grunde. Das alte Gymnasium kann im nächsten Jahrhundert nur dann am Leben bleiben, wenn die jüngere Schwesteranstalt, das Realgymnasium, ihm einen Teil seiner Schüler und seiner Aufgaben abnimmt. Wer das Realgymnasium umbringen will, der steht auch dem alten Gymnasium nach dem Leben, einerlei, in welcher Absicht er das erste thut. Es giebt Leute, die das Realgymnasium aus Liebe zur klassischen Bildung umbringen möchten; es giebt aber auch schon Leute, die es aus Haß gegen den Rest von Klassizismus, der mit dem Latein in ihm ist, umbringen wollen. Jeder Streich, den diese Verbündeten gegen das Realgymnasium führen, der trifft auch das Gymnasium. Ja ich würde sagen: das Gymnasium ist mehr gefährdet; das Realgymnasium würde, wenn man es jetzt totschlüge, wieder auferstehen, eine Schule mit Latein hört nicht auf notwendig zu sein. Das Gymnasium steht nicht wieder auf, wenn es tot ist: das Griechische ist nicht in demselben Sinne unentbehrlich. —

Ich schließe die geschichtliche Betrachtung. Die Aufgabe jeder Schulreform ist, die überlieferte Schulform den Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen. Das war auch die Absicht der Schulreform von 1891.

In einigen Stücken hat sie das erreicht. Aber an anderen Punkten hat man das rechte Geleise verfehlt. Was notthat, war dreierlei: 1) Das Gymnasium befreien von dem veralteten und unmöglichen Teil der lateinischen Eloquenz und dem daran hangenden formalistisch-grammatizistischen Betrieb, entschlossener Übergang zu einem intensiven humanistischen Betrieb. 2) Das Realgymnasium in den Berechtigungen gleichstellen, einerseits um es selbst zufrieden zu machen, andererseits um das Gymnasium zu entlasten und dem Schulkriege ein Ende zu machen. 3) Dem lateinlosen Realschulwesen freie Bahn zu machen, durch Berechtigungen, Gleichstellung der Lehrer und Anschluß an die Hochschulen. Alles das hätte der Minister ohne Konferenz, ohne Umfragen und Aufhebens machen können; es lag alles in der Konsequenz der Entwickelung; die Unterrichtsordnungen von 1859 und 1882 wiesen deutlich in diese Richtung. Statt dessen sind wir auf das falsche Geleise, das des Hannoverschen Einheitsschulvereins und seiner Freunde, eingebogen, dasselbe Geleise, das Wiese und Bonitz so laut und entschieden als einen ungangbaren Weg bezeichnet hatten, der zum Ruin des Gymnasiums und des Realgymnasiums führe.

Wie kam es doch? War der Zorn, der blinde, Wegführer? Die Realschulmänner lassen nicht ab, uns zu stören und zu ärgern, also brauchen wir die Gewalt, die uns ein glücklicher Augenblick in die Hände gegeben hat? Ich weiß es nicht; aber Gründe, welche die Aufhebung des Realgymnasiums notwendig machten, bin ich wirklich nicht imstande zu sehen. Man hört wohl sprechen von Halbheit, Zwitterbildung, Überladung des Lehrplans, Überbürdung der Schüler; aber das sind leere Reden: das Gymnasium des 19. Jahrhunderts ist ja ganz derselben Vermischung des Antiken und Modernen schuldig; und die Überbürdung hat es doppelt: es hat alle dieselben Lehrgegenstände und Griechisch und Hebräisch dazu. Und warum klagten denn die Direktoren und Lehrer, die im Realgymnasium lebenslang arbeiten, nicht über ihre Schulverfassung? sie hatten sie ja nicht selbst gemacht, daß sie darum in sie vernarrt gewesen wären. Oder fürchteten sie durch Unzufriedenheit mit ihrer Schulverfassung Anstoß zu geben? Ich meine, es hätte zur Zeit ja wohl eher jemand hoffen mögen, durch ein „pädagogisches Sündenbekenntnis“ im Stil Hornigs (S. 552) seine Tauglichkeit für größere Zwecke darzuthun.

Was sollen wir also nun thun? Dasselbe, was ein weiser Mann thut, wenn er sieht, daß er in einen falschen Weg eingebogen ist: er kehrt an den Punkt zurück, wo er vom rechten Wege abgebogen ist, oder er sucht einen Richtweg, um auf ihn hinüberzukommen. Ist der lateinlose Unterbau dieser Richtweg?

Noch ist von den Veränderungen in der Lehrerbildung kurz zu handeln. Im Jahre 1887 kam die neue Prüfungsordnung heraus, die noch heute in Geltung ist. Die Abänderungen gegen die Ordnung von 1866 sind nicht groß. Abgeschafft wurde die Abstufung der Zeugnisse in drei Grade, der unterste Grad fiel fort; es giebt jetzt nur Oberlehrerzeugnisse mit der Lehrbefähigung für alle Klassen in zwei Fächern, ergänzt durch die Lehrbefähigung für die Mittelstufe in zwei Fächern, und Lehrerzeugnisse mit der Befähigung zum Unterricht auf der Mittelstufe. Die Prüfung in der „allgemeinen Bildung“ wurde abgeschafft, in der Erwägung, daß diese Prüfung, die sich nur auf die sprachlichen und geschichtlichen Fächer bezog, zu dem Irrtum veranlasse, „als ob das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet nur den Wert eines Fachstudiums habe und nicht ein unerläßliches und gleichwertiges Element der allgemeinen Bildung sei“. Übrigens traf die Abschaffung, nachdem so das wissenschaftliche Gewissen salviert war, eigentlich nur den Namen, nicht die Sache: es blieb die Prüfung in der Philosophie und Pädagogik und in der Religionslehre; Geschichte und Geographie und Französisch kamen in Wegfall, dafür trat aber eine Prüfung im Deutschen an die Stelle, worin der Kandidat zu zeigen hat, „daß er nicht ein Fremdling in den Schöpfungen der klassischen deutschen Litteratur ist“. Motiviert wird die Prüfung in Religion und Deutsch damit, „daß zu diesen beiden Elementen der Jugendbildung die Gesamtheit der Lehrer in einem anderen Verhältnis steht, als zu anderen Lehrgegenständen“. Ich denke, daß dies auch für die Geschichte gilt; es wird eben doch dabei bleiben, daß zu dem, was man „allgemeine Bildung“ nennt, die sprachlich-litterarischen und historischen Disziplinen in näherer Beziehung stehen, als Mathematik und Naturwissenschaft. Der Mensch ist ein Wesen, das in der Geschichte lebt, nicht, wie das Tier, in der Natur.

Sehr viel wichtiger war ein anderer Schritt, den die preußische Schulverwaltung bald nach Bonitz’ Ausscheiden aus dem Amte that: die Errichtung von Gymnasialseminaren. Daß das im Jahre 1826 eingerichtete Probejahr keine Gewähr für eine wirksame Einführung des jungen Lehrers in die Schulpraxis biete, war allgemein anerkannt. Auch die älteren pädagogischen Seminare waren der Aufgabe nicht gewachsen, schon aus dem Grunde, daß sie entfernt nicht zur Aufnahme aller Kandidaten ausreichten; vielfach hatten sie auch zu sehr die praktische Anleitung gegen die wissenschaftliche Fortbildung zurückgesetzt. Pädagogische Universitätsseminare, wie sie in anderen deutschen Staaten bestehen, waren in Preußen nicht vorhanden. So entschloß man sich zur Errichtung neuer Anstalten bei den Gymnasien. Von

maßgebendem Einfluß war hierbei das Vorbild von zwei seit einer Reihe von Jahren in Wirksamkeit getretenen Anstalten: im Jahre 1881 hatte Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, das alte *Seminarium praeceptorum* wieder ins Leben gerufen; kurz vorher (1876) hatte die hessische Schulverwaltung in Gießen ein pädagogisches Seminar begründet, unter der Leitung Hermann Schillers, der in seiner Hand die Professur der Pädagogik an der dortigen Universität und die Direktion des Gymnasiums vereinigte.[1]

Die Einführung der neuen Anstalten in Preußen geschah durch die „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen“ vom 15. März 1890 (Centralbl. für d. Unterr.-Verw. 1892, S. 612 ff.). Der praktische Vorbereitungskursus wird dadurch auf zwei Jahre ausgedehnt, indem vor das Probejahr ein Seminarjahr gelegt wird. Das Seminar ist regelmäßig mit einer neunklassigen Anstalt verbunden, der Direktor und zwei Lehrer werden zu Leitern des Kursus bestellt. Als die Aufgabe des Seminarjahres wird bezeichnet, „die Kandidaten mit [den Aufgaben] der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höheren Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt zu machen, sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen“. Zu diesem Behufe finden theoretische und praktische Übungen statt. Theoretische: 1) Der Direktor (oder ein Lehrer) des Seminars hält mit den Kandidaten in mindestens zwei wöchentlichen Stunden „planmäßig geordnete pädagogische Besprechungen“ besonders über Fragen der Gymnasialpädagogik und Didaktik ab, „mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik“. 2) Konferenzen, in denen zur Vorbereitung auf die Lehrstunden angeleitet, Kritik der von den Kandidaten gegebenen Lektionen gehalten,

[1] Über Geschichte, Litteratur und gegenwärtigen Bestand der Seminaranstalten für die höheren Schulen unterrichtet die lehrreiche Arbeit von W. Fries (dem Nachfolger O. Fricks) in Baumeisters Handbuch II, 1. Abt. (1896), woran sich in der 2. Abt. die treffliche praktische Pädagogik von Matthias (Düsseldorf) schließt. Ich nenne ferner: O. Frick, Das *Semin. praeceptorum* (1883), H. Schiller, Pädag. Seminare (1890), P. Voss, Die pädag. Vorbildung für das höh. Schulamt in Preußen und Sachsen (aus dem Norwegischen, Halle 1889). Sollte da oder dort eine Neigung zur Überschätzung der Wissenschaften und Künste, die durch Seminarunterricht beigebracht werden können, vorhanden sein, so bietet sich hiergegen als Heilmittel das liebenswürdige Buch von O. Jäger, Aus der Praxis (1883 u. ö.). Auch ein launig-ernster Vortrag von R. Richter (Leipzig) in den N. Jahrb. f. Philol. u. Päd. (1896) mag ähnliche Dienste leisten.

von Disziplin und Disziplinarsachen gehandelt wird. 3) Die Kandidaten haben kürzere Referate pädagogischen und schultechnischen Inhalts und 4) einmal eine größere Arbeit über eine vom Direktor gestellte pädagogische oder didaktische Aufgabe zu liefern. Praktische Übungen finden in der Weise statt, daß 1) die Kandidaten während des ersten Vierteljahres in den ihnen bezeichneten Lehrstunden hospitieren, 2) nach Anweisung und unter Aufsicht des Direktors und in Anwesenheit der übrigen Seminarmitglieder „unterrichtliche Versuche“, etwa zwei bis drei Stunden wöchentlich, und zwar auf Grund schriftlicher Vorbereitung machen. Dazu wird das Hospitieren in Volksschulen und Lehrerseminaren empfohlen, ebenso Teilnahme am Turnen und Spiel.

An das Seminarjahr schließt sich dann das Probejahr, regelmäßig an einer Anstalt, die nicht schon durch ein Seminar in Anspruch genommen ist. Einer neunklassigen können drei, einer sechsklassigen sollen höchstens zwei Probanden vom Provinzial-Schulkollegium zugewiesen werden. Als Zweck ist streng festzuhalten „die möglichste Förderung des Kandidaten in seiner praktischen Ausbildung, nicht aber die Erleichterung der Lehrer“. Es werden zu dem Ende dem Kandidaten größere, zusammenhangende Lehraufgaben, etwa acht bis zehn Stunden wöchentlich, überwiesen, unter Anleitung des Direktors und des betreffenden Fachlehrers, der anfangs regelmäßig, später mindestens zweimal monatlich dem Unterricht beiwohnt und ihm nach der Stunde die nötig scheinenden Bemerkungen macht. — Am Schluß erhält der Kandidat auf Grund der Berichte der Direktoren des Seminar- und des Probejahrs vom Provinzial-Schulkollegium ein Zeugnis der Anstellungsfähigkeit, falls es ihm nicht wegen bestimmter Mängel (großen pädagogischen Ungeschicks, fortgesetzten Unfleißes, erheblicher sittlicher Mängel oder körperlicher Gebrechen) versagt werden muß.

Im ganzen wird man in der Errichtung der Gymnasialseminare einen bedeutsamen Fortschritt unseres höheren Schulwesens sehen dürfen. Das alte Probejahr, wie es in der Regel gehandhabt wurde, genügte auch nicht bescheidenen Forderungen. Daß man die praktische Vorbildung den Schulen selbst, nicht den Universitäten zugewiesen hat, halte ich durchaus für das Richtige. Ich verkenne gar nicht, daß ein Universitätsseminar da, wo eine geeignete Kraft und die örtliche und geschichtliche Disposition des Bodens vorhanden sind, eine bedeutende Wirksamkeit haben kann. Aber beides kann man nicht überall voraussetzen oder hervorbringen. An den Universitäten würde es jetzt, nachdem sich die (übrigens gar nicht in jeder Hinsicht wünschenswerte) Trennung des Universitäts- vom Gymnasiallehramt immer mehr durchgesetzt hat, vielfach an einer zur Leitung eines Gymnasialseminars

geeigneten Persönlichkeit fehlen, noch häufiger fehlt es an den äußeren Bedingungen: eine kleine *ad hoc* gebildete Übungsklasse von wechselnder Zusammensetzung und schwankender Existenz wird für die praktische Ausbildung des Lehrers sehr weit zurückstehen hinter einer auf sich ruhenden Schulanstalt. Endlich wird doch auch das fraglich sein, ob es zweckmäßig ist, die Universitätsjahre, die doch wesentlich der wissenschaftlichen Ausbildung gewidmet sein müssen, daneben schon für die praktische Ausbildung heranzuziehen; als Regel würde ich es nicht empfehlen.

Ebenso halte ich es für zweckmäßig, daß man den Gymnasialseminaren neben der praktischen Einführung in das Schulleben und die Lehrerthätigkeit auch die Aufgabe gestellt hat, auf die theoretische Pädagogik mit den Kandidaten zurückzugehen. Es wird sich dabei weniger um die Behandlung rein theoretischer Fragen, als um eine durch die Theorie geleitete Besinnung auf die Zwecke und Mittel der Lehr- und Erziehungsthätigkeit handeln, woran der Kandidat sich zu beteiligen eben jetzt angeleitet wird. Gerade aus der Praxis wird das Interesse für die Theorie, wird die Neigung zur Reflexion spontan entspringen, und diesem Interesse entgegenzukommen wird die wesentliche Bedeutung der pädagogischen Besprechungen und Arbeiten sein. Ob die Leiter der etwas plötzlich ins Leben gerufenen Gymnasialseminare überall für diese Aufgabe hinlänglich vorbereitet waren, mag fraglich sein; auch hier werden mit der Aufgabe die Kräfte wachsen. Und das wird dann auch unmittelbar für die Gymnasien, denen ja sonst durch das Seminar auch manche Last und Hemmung erwächst, nicht ohne Gewinn sein.

Nicht minder ist es gut, daß man auf ein Examen am Schluß der Lehrzeit, wie es Bonitz seinerzeit wollte, verzichtet hat. Ich hoffe auch, daß die Schulverwaltung der Anregung zu seiner Einrichtung, wie sie W. Fries giebt, nicht nachkommt. Das Examen würde von dem Hauptstück der Aufgabe, der praktischen Ausbildung, ablenken. Ein Examen hat es nun einmal an sich, daß es den Sinn auf die Fertigkeit richtet, auf allerlei Fragen vorbestimmte Antworten zu geben; das liegt in seinem Wesen und wird durch keine Vorkehrung verhindert werden können. Die Sache wird aber um so peinlicher, je weiter der Examinand im Alter vorgerückt ist. Dazu scheint mir die Prüfung hier durchaus entbehrlich zu sein; die Direktoren, die den Kandidaten im Seminar- und im Probejahr gehabt haben, brauchen doch wohl nicht noch eine Prüfung, um ein Urteil über ihn zu gewinnen; der Schulrat aber hat, außer ihren Berichten, auch selber Gelegenheit, ihn bei der Arbeit und aus seinen Arbeiten kennen zu lernen. Es bliebe als

Zweck der Prüfung: bei den Kandidaten, denen es an innerem Trieb zur Sache fehlte, mit äußeren Antrieben nachzuhelfen. Nun bin ich hinsichtlich der Kandidaten durchaus nicht so optimistisch zu glauben, daß sie alle mit großem und freiwilligem Eifer auf die dargebotene Unterweisung eingehen werden; aber noch weniger bin ich optimistisch hinsichtlich der Wirksamkeit solcher Zwangsmittel; schließlich wird es doch wesentlich davon abhangen, daß die Seminarleitung das Gefühl in den jungen Leuten zu wecken weiß, daß sie hier wirklich etwas für ihre Berufsbildung Wesentliches gewinnen. Der Besitz mechanischer Zwangsmittel möchte auch auf die Leitung hin und wieder eine innerlich herabziehende Wirkung üben. Gegen das Schlimmste sichert ja die Möglichkeit, das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit zu versagen.

Fraglich erscheint mir, ob es notwendig war, nach Einführung des Seminarjahrs das alte Probejahr festzuhalten. Thatsächlich wird es sich wohl vielfach als erstes unbesoldetes Hilfslehrerjahr gestalten. Wenn der Überfluß an Schulamtskandidaten nachlassen wird, und es muß doch einmal die große Ebbe, die jetzt auf den Universitäten herrscht, auch unter den Bewerbern um das Amt sichtbar werden, dann wird man hoffentlich den Zwang zu diesem unbesoldeten Dienstjahr fallen lassen. Die Sorge, daß die Schullehrer allzu jung ins Amt kommen möchten, wird man nicht zu hegen brauchen; die zweite Hälfte der Zwanziger ist wohl nicht zu früh, um nach nunmehr zwanzigjähriger Lernzeit die ersten selbständigen Versuche im Lehren zu machen. Ich wäre eher geneigt zu sagen: die geeignetste Zeit für die ersten Lehrversuche ist schon verpaßt. Übrigens brauchte man ja nicht, wenn man das Probejahr fallen ließe, gleich die definitive Anstellung folgen zu lassen. Wenn man aber so das Probejahr in das Seminarjahr aufgehen ließe, dann würde man hier wohl die praktische Seite noch etwas stärker betonen; im besonderen könnte das durch ein ganzes Vierteljahr fortgesetzte bloße Hospitieren in Wegfall kommen; ohne Schaden, denke ich, denn es dürfte mehr dazu dienen, den ersten Eifer abzukühlen, als das Interesse zu spornen. Zusehen, wie ein anderer eine Sache macht, belehrt erst, wenn man es selbst versucht und dabei der Schwierigkeiten inne wird.

Überall aber wird das Seminarjahr um so besser wirken, je weniger es sich als neue Lernzeit für ein neues Lernfach giebt, je mehr der Unterricht den Charakter einer dem spontan sich regenden Bedürfnis frei entgegenkommenden Hilfe hat, sowohl bei den ersten praktischen Versuchen, als in der theoretischen Orientierung. Über die Zeit des eigentlichen Lernens sind die Kandidaten längst hinaus, ein allzu dringliches Angebot würde hier, fürchte ich, leicht innerliche Ablehnung

zur Folge haben. Und auch das wird man nicht vergessen, daß Lehren und Erziehen zuletzt doch eine freie Kunst bleibt, es ist nicht eine Technik, die ganz durch Regeln festgelegt werden kann. Einige Handgriffe kann man lehren, und das ist gut und nützlich, aber das Beste, das Geistige kann man nicht lehren; am ersten teilt sich noch durch das Anschauen des Vorbildlichen etwas davon mit; das Reden darüber wird schon leicht ein wenig abschmeckig. Zuletzt wird auch auf diesem Gebiet ein Wort Bacons Geltung haben: *Ad opera homo nihil potest, nisi admovere et amovere corpora; cetera natura intus pertransigit.* Die Aneignung läßt sich nicht erzwingen, das besorgt die Natur selbst, *intus pertransigit;* und es kommt dabei überall mehr als auf die Technik auf die Person und das undefinierbare persönliche Verhältnis von Lehrer und Schüler an. Der bloße Techniker, und wäre es der vollkommenste, wäre ja wohl eben jenes tönende Erz und jene klingende Schelle, wovon der Apostel redet.

Anhangsweise gebe ich endlich noch ein paar Daten aus der jüngsten Schulgeschichte der übrigen deutschen Staaten. Die ohnehin schon sehr ausgedehnte Darstellung mit ausführlichen Mitteilungen über das einzelne zu beschweren, kann um so eher vermieden werden, als die Bewegung in ihrer Grundrichtung überall mit der im vorigen dargelegten Entwickelung in dem führenden deutschen Staat übereinkommt. Minderung der Arbeitslast, besonders der schriftlichen Hausarbeiten, Fürsorge für körperliche Kräftigung durch Turnen und Spiele, Hervorhebung des Deutschen und der modernen Disziplinen auf Kosten der alten Sprachen, besonders des Lateinischen, durch Aufgebung des Lateinschreibens als Schulziel, das sind die gleichmäßig wiederkehrenden Grundzüge der jüngsten Reformen.

Die Errichtung des deutschen Reiches hatte zur Folge, daß sich die norddeutsche Bundesschulkommission zur Reichsschulkommission (von sechs Mitgliedern) erweiterte. Eine Konferenz in Dresden (1872) führte zur Verständigung über die Punkte, in denen eine Ausgleichung der Verschiedenheiten stattzufinden habe. Es handelte sich dabei vor allem darum, für die Erwerbung der Schülerzeugnisse, sowohl der Reifezeugnisse als der Zeugnisse für den Einjährigendienst, Bestimmungen durchzuführen, welche die gegenseitige Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit möglich machten. Bayern entschloß sich zur Verlängerung des bisher nur achtjährigen Gymnasialkursus um ein Jahr; im übrigen hält die neue Lehrordnung von 1874 im wesentlichen an dem Bestehenden fest, besonders an der kleinen Stundenzahl und der Hintansetzung der

modernen Disziplinen. In Württemberg wurde 1873 die Reifeprüfung, die bisher vor einer Kommission in Stuttgart abgelegt worden war, als Abgangsprüfung an die einzelnen Anstalten verlegt. Zugleich wurde das Griechische, auf Grund des Beschlusses der Reichskommission, die es unter den Prüfungsgegenständen für die Gymnasien aufgeführt hatte, zum allgemein verbindlichen Prüfungs- und Studienfach gemacht, was es bisher für die Kandidaten des Kameralfachs nicht gewesen war. In Baden hatte man schon länger das höhere Schulwesen dem preußischen Vorbild angenähert und mehrere preußische Schulmänner ins Land gezogen. Das Reichsland Elsaß-Lothringen erhielt 1873 eine Organisation des höheren Schulwesens nach deutschem Muster; ein preußischer Schulmann, Direktor Baumeister aus Halberstadt, trat an die Spitze der Verwaltung. In allen deutschen Staaten fand eine rasche Vermehrung der Zahl der höheren Schulen statt, vor allem drängte dazu das Recht des einjährigen Militärdienstes, das nach preußischem Muster an die Absolvierung der sechsten Klasse einer höheren Lehranstalt geknüpft wurde.

Der Anstoß zur Schulreform, den Wilhelm II. der preußischen Schulverwaltung gab, wurde alsbald von den übrigen Staaten aufgenommen. Die drei Königreiche kamen Preußen sogar zuvor, noch im Jahre 1891 erschienen hier Erlasse zur Schulreform, in Bayern vom 20. Januar, in Württemberg vom 16. Februar, in Sachsen vom 6. Dezember datiert.[1] Der neue bayerische Lehrplan (vom 23. Juli datiert), setzt die Stundenzahl für das Lateinische herab, um für die modernen Disziplinen mehr Raum zu gewinnen. Der Schwerpunkt des Unterrichts soll in die Schule verlegt, Hausarbeit und kontrollierte Privatlektüre nur aus dem deutschen Unterricht gegeben, Überbürdung und Schädigung der Gesundheit aufs strengste vermieden werden. Die Übersetzung ins Griechische bei der Abiturientenprüfung wird durch eine Übersetzung aus dem Griechischen ersetzt und gewarnt, zu schwere Aufgaben für die lateinische Arbeit zu stellen. Ungenügende Leistungen im Deutschen können nicht ausgeglichen werden. Württemberg verschiebt den Beginn des Lateinischen um ein Jahr (auf die II unter den zehn Klassen des Gymnasiums) und setzt die Stundenzahl um beinahe $^1/_5$ herab. Auch das Griechische wird um ein Jahr verschoben und um ein paar Stunden verkürzt. Das Gewicht des klassischen

[1] Man findet die Verordnungen in der seit 1890 von Uhlig herausgegebenen Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium", dessen bisher erschienene Jahrgänge überhaupt die vollständigste Materialiensammlung zur Schulbewegung während dieser Zeit darbieten. Zu vgl. auch C. Rethwisch, Deutschlands höh. Schulwesen im 19. Jahrh. (1893).

Unterrichts soll durchaus auf die Lektüre gelegt werden. Immerhin behielt hier der klassische Unterricht noch eine sehr ansehnliche Stundenzahl, das Lateinische 82, das Griechische 40—42. Auch Sachsen minderte das Latein und ließ den Aufsatz fallen, doch blieb auch hier der klassische Unterricht mit beträchtlicher Stundenzahl als Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts stehen. Ein vergleichender Stundenplan mit Angabe des Verlustes und Gewinnes der einzelnen Fächer an Stundenzahl mag die Übersicht schließen.

	Preußen	Bayern	Sachsen	Württemberg (in Kl. II—X)
Religion	19	18	20 (— 1)	18 (— 2)
Deutsch	26 (+ 5)	27 (+ 1)	25 (+ 2)	22 (+ 2)
Lateinisch	62 (—15)	66 (— 7)	71—73 (5—7)	81 (—21)
Griechisch	36 (— 4)	36	40—42	40 (— 2)
Französisch	19 (— 2)	10 (+ 2)	18 (— 2)	18 (+ 2)
Geschichte u. Erdkunde	26 (— 2)	25 (— 1)	29 (— 2)	24 (— 2)
Mathematik	34	33 (+ 2) einschl. Physik	33 (— 1)	33 (+ 2)
Naturbeschreibung	8 (— 2)	5 (+ 5)	7 (— 2)	6
Physik	10 (+ 2)	—	8 (+ 1)	8 (+ 5)
Schreiben	4	4 (— 5)	3	4 (— 2)
Zeichnen	8 (+ 2)	4 (+ 4)	4	7 (+ 7)

Mit einem Wort gehe ich zum Schluß auf die Entwickelung der Dinge in Österreich ein. Ich habe oben (S. 482) auf die Wirkungen hingewiesen, welche der Durchführung der neuen Organisation von 1849 folgten; die Überladung des Lehrplans mit einer Fülle von koordinierten Lehrfächern, die hier weiter als in irgend einem anderen Lehrplan getrieben war, führte zur Überbürdung und gleichzeitig zum weiteren Zurückbleiben der wirklichen Leistungen hinter den Forderungen der Lehr- und Prüfungsordnung. Nach langen Verhandlungen, in denen man sich der Anerkennung dieser Thatsachen nicht verschließen, aber den Entschluß zur Abänderung doch nicht über sich gewinnen konnte, kam es 1884 zum Erlaß eines neuen Lehrplans.[1] Die Einführungsverordnung beginnt mit dem Eingeständnis: die viel-

[1] Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, 1884. Dem Lehrplan ist eine sehr eingehende Anweisung für die Gestaltung des Unterrichts beigegeben; ihre Absicht ist, dem Bedürfnis des Lehrers, namentlich des Anfängers, entgegenzukommen, „bestimmt den Weg weisend, wo Abweichung vom Übel wäre, einen bewährten Vorgang darstellend, wo vielleicht auch ein anderer zum selben Ziel führen möchte“.

fältigen Beratungen und Berichte hätten erkennen lassen, „daß allerdings in einzelnen Punkten die Aufgabe reichlicher zugemessen und das Ziel höher gesteckt sei, als es unter den gegebenen Umständen erreichbar sei". Im besonderen gelte dies vom Lateinischen. „In der Lektüre erwiesen sich die Klassenpensen weit über das Erreichbare hinausgehend, es war daher der Umfang erheblich zu verringern." Ebenso werden die schriftlichen Aufgaben eingeschränkt. Im Deutschen wird das Mittelhochdeutsche aufgegeben, da bei der dafür zu Gebote stehenden Zeit keine genügenden Erfolge, besonders für die eigentliche Sprachkenntnis, zu erzielen waren. Auch das mathematische Pensum wird hier und da eingeschränkt.

Der Lehrplan bezeichnet dann aber wieder, trotz der äußersten Beschränktheit des altsprachlichen Unterrichts (50 Stunden für das Lateinische, 28 Stunden für das Griechische), sein Ziel mit den üblichen Formeln: „Kenntnis der römischen Litteratur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und des römischen Staatslebens; Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt." Und für das Griechische: „Gründliche Lektüre des Bedeutendsten aus der griechischen Litteratur", freilich mit dem Zusatz: soweit es die beschränkte Zeit zuläßt; thatsächlich werden gelesen: einige Bücher aus Ilias und Odyssee, etwas aus Xenophon und Herodot, ein paar kleinere Reden des Demosthenes, eine Tragödie des Sophokles, und von Plato die Apologie und zwei der kleinen oder ein größerer Dialog. Einen etwas eigenen Eindruck macht daneben die Grandiloquenz der Instruktionen: „Die Lektüre Platon. Schriften ist am Gymnasium nicht zu entbehren, wenn man nicht auf den gewaltigen, zugleich geistweckenden und gemüterhebenden Eindruck verzichten will, welchen Plato nachhaltig auszuüben vermag, der ganz und rein aber nur durch eingehendes Studium der Originalwerke zu gewinnen ist." Ich gestehe, daß ich nur geringen Glauben an diese Wirkung habe, und auch dem Verfasser scheint die Sache ein wenig zweifelhaft zu sein, denn er fügt hinzu: leider werde man in den etwa 60 Lehrstunden nicht mehr als etwa zwei kleine Dialoge lesen können. Das hindert ihn aber nicht, bald darauf wieder die Stimme zu erheben: „Diese immer und immer wieder erneuten Versuche, undeutliche und schwankende Begriffe klar zu erfassen und scharf zu umschreiben, diese oft erfolglosen, aber rastlos wiederholten Anläufe zur Überwindung logischer Schwierigkeiten üben und stählen die Denkkraft nicht minder, als sie den Mut des Denkens einflößen und an unermüdliche Ausdauer gewöhnen. Endlich lehren sie, was Leben wie Schule so selten lehrt, leidenschaftliches Interesse an der

Ermittelung der Wahrheit mit urbanem Gleichmut in der Debatte zu vereinigen“ (112, 114). Vortrefflich; nur wirds mit der Lektüre des Krito und Charmides nicht gethan sein; könnte ein tüchtiger Lehrer ein Jahr lang mit den Primanern nichts als Plato lesen, dann möchte hie und da bei einem etwas von solcher Wirkung zu spüren sein. So wirds so ziemlich dabei bleiben, daß der Schüler mit der Einbildung abgeht, den Plato wie den Sophokles „gehabt“ zu haben. Und auf dem Lehrplan nimmt sich's doch auch gut aus.

Eine Verfügung vom 30. September 1891 (Zeitschr. f. österreich. Gymn. 1891, S. 1051 ff.) bekennt, daß thatsächlich auf vielen Gymnasien selbst das beschränkte Maß von Lektüre nicht erreicht werden könne, das 1884 festgestellt sei. Sie bringt die Sache damit in Zusammenhang, daß auch auf der Oberstufe noch die Lektüre in bloße Repetition grammatischer Regeln und Zusammentragen stilistischer Bemerkungen auslaufe. Dem zu wehren wird dann angeordnet: „lateinische und griechische Hausarbeiten haben in den oberen Klassen künftig zu entfallen“; die Zahl der Kompositionen wird für die Oberklassen im Lateinischen auf fünf, im Griechischen auf vier im Semester festgesetzt und für das Lateinische angeordnet; die Schwierigkeiten nicht zu häufen und nicht das Hauptgewicht auf stilistische Reinheit und Eleganz zu legen. Ob diesen letzten Punkt zu urgieren noch nötig war? — Den Minister hindert aber diese äußerste Beschränkung des klassischen Unterrichts nicht, bald darauf in einer Sitzung des Reichstags den Vorschlag eines Abgeordneten, Griechisch zum Wahlfach zu machen, wie es in Ungarn geschehen sei, mit hohen Worten von der Hand zu weisen: auf ihm beruhe es, „daß die studierende Jugend in die Kenntnis der alten Schriftsteller, auf welchen unsere Kultur beruht, eingeführt und jene Bildung begründet wird, die wir die klassische nennen“ (Human. Gymn. 1892, S. 205).

Schlußbetrachtung.

Die Zukunft des gelehrten Unterrichts.

Ignoranti portum nullus ventus suus est.

Ich möchte, nachdem ich die nächsten Schritte, die unsere Unterrichtsverwaltung nach meiner Ansicht thun sollte, schon am Schluß der geschichtlichen Darlegung bezeichnet habe, jetzt noch auf die fernere Zukunft unseres gelehrten Unterrichts einen etwas weiteren Ausblick thun.

Ist es doch zuletzt das Interesse an der Zukunft, das uns zur Betrachtung der Vergangenheit führt. Der heftige Widerspruch, den diese Betrachtung in der ersten Auflage dieses Buches erregt hat, kann mich nicht abhalten, sie hier, etwas verändert und erweitert, auch gegen Mißverständnisse und Mißdeutungen, wie ich hoffe, etwas besser gesichert, zu wiederholen. In der letzteren Absicht schicke ich ein paar allgemeine Bemerkungen voraus.

Ich bin kein Gegner des klassischen Altertums; im Gegenteil: ich ehre und schätze seinen Geist und seine Werke, vor allem die Werke des griechischen Geistes, der in allen Stücken der abendländischen Geistesarbeit zuerst die Bahn gebrochen hat. Ich bekenne gern, daß ich den griechischen Philosophen und Dichtern ein nicht unwichtiges Stück meiner Anschauungen und meiner Bildung verdanke.

Ich bin auch kein Gegner der humanistischen Bildung; im Gegenteil: ich bin der Überzeugung, daß eine sichere Orientierung in der geistig-geschichtlichen Welt das Hauptstück der allgemeinen Geistesbildung ist und alle Zeit bleiben wird, und daß eben darum der Schwerpunkt eines auf allgemeine Bildung abzielenden Schulkursus jederzeit in den sprachlich-litterarischen, den historischen und philosophischen Studien, nicht aber in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern liegen muß.

Ich bin ebensowenig ein Gegner der klassischen Studien; im Gegenteil: ich bin überzeugt, daß der Unterricht in den alten Sprachen und der antiken Litteratur, der so lange Zeit die Grundlage unserer gelehrten Bildung ausgemacht hat, auch heute noch Hervorragendes für die Jugendbildung, namentlich nach der geistig-geschichtlichen Seite, leisten kann, vorausgesetzt, daß ihm der nötige Raum gewährt wird.

Endlich, ich bin kein Gegner des deutschen Gymnasiallehrerstandes; im Gegenteil: ich ehre und schätze ihn und bin überzeugt, daß es in Deutschland keinen Berufsstand giebt, der ihn an Eifer und Treue im ganzen übertrifft, und der, bei so viel mühevoller und oft wenig anerkannter Arbeit, sich ein höheres Maß geistiger und wissenschaftlicher Interessen bewahrt hat. —

Die Absicht der folgenden Bemerkungen ist also, die Richtung anzudeuten, in der sich nach meiner Vorstellung die Entwickelung unseres gelehrten Unterrichts in Zukunft bewegen wird. Nicht will ich einen Stundenplan entwerfen, den man heute oder übers Jahr einführen könnte. Nicht nur fühle ich dazu keinen Beruf in mir, sondern ich würde es überhaupt nicht bedauern, wenn der Glaube, daß die Zukunft durch neue Stundenpläne kommt, ein Glaube, der erst mit dem 19. Jahrhundert aufgekommen ist, mit diesem wieder schwände. —

Hält man den gegenwärtigen Zustand der geistigen Kultur Europas gegen den Zustand um 1200, wo die ersten Universitäten enstanden, oder auch noch um 1600, wo die Gelehrtenschulen sich eben in ihrer neuen humanistischen Verfassung befestigt hatten, so kann man den Unterschied durch die Doppelformel aussprechen: Es giebt heute, was damals nicht der Fall war, eine selbständige moderne Wissenschaft und Philosophie und eine aus dem Eigenleben der modernen Völker erwachsene Litteratur und Geistesbildung. Und: die antike Philosophie, Wissenschaft und Litteratur, die damals die eigene vertrat und als einzige in allen Schulen gelehrt wurde, ist historisch geworden.

Im Mittelalter und beinahe noch um 1600 gab es in Europa keine andere Philosophie und Wissenschaft, als die des Altertums. Dem wissenschaftlichen Unterricht war damit das Ziel gegeben: zuerst die Sprachen des Altertums zu lehren, dann in seine Philosophie und Wissenschaft einzuführen. Seit dem 16. Jahrhundert hat sich diese Lage völlig verändert. Die wissenschaftliche Forschung ist mehr und mehr selbständig geworden; die großen Entdeckungen auf der Erde und am Himmel machten noch im 16. Jahrhundert den Anfang; es folgten im 17. Jahrhundert die moderne Kosmologie, Physik, Chemie und Physiologie, woran sich die moderne Philosophie mit Metaphysik und Erkenntnistheorie, Psychologie und Geisteswissenschaften anschloß. Am Ende des 17. Jahrhunderts hatte man in Frankreich und England, im 18. Jahrhundert auch in Deutschland die Empfindung, daß man in den Wissenschaften von den Alten nicht mehr zu lernen habe. Und gegenwärtig sieht alle Welt die Sache so an, daß die wissenschaftliche Litteratur der Alten zwar einen großen geschichtlichen Wert als Denkmal des Ursprungs unserer Philosophie und Wissenschaft hat, daß sie aber für den Bestand unserer wissenschaftlichen Forschung nirgends unentbehrlich ist, die geschichtliche Forschung selbstverständlich ausgenommen. Im übrigen würde ihr vollständiger Verlust unsere Mathematik und Naturwissenschaft, unsere Staats- und Gesellschaftswissenschaft, unsere Philosophie und Geisteswissenschaften in ihrem Bestande auf keine Weise bedrohen.

Unsere Universitäten haben längst die Konsequenz aus dieser Lage der Dinge gezogen. Sie brauchen nirgends mehr die Schriften der Alten als Textbücher im Unterricht, wie es noch im 17. Jahrhundert geschah, den Aristoteles in der Philosophie und Physik, den Euklid in der Mathematik, den Plinius in der Naturgeschichte, den Hippokrates und Galenus in der Medizin; wo sie gelesen werden, sind sie nicht Subjekt der Lehre, sondern Objekt der geschichtlichen Forschung.

Etwas anders und doch nicht ganz anders steht es mit der schönen Litteratur. Sie ist später als die wissenschaftliche Litteratur historisch geworden, aber sie ist es doch auch geworden. Im 16. und noch im 18. Jahrhundert gab es, wenigstens für die Gelehrten, keine Dichtung und beinahe auch keine Geschichtschreibung und Beredtsamkeit, als die römische und griechische. Wenn zur Zeit KLOPSTOCKS und LESSINGS auf Schulen und Universitäten von Poesie die Rede war, so war selbstverständlich die antike gemeint. Und wir verstehen es, wenn LESSING oder HERDER, um sich poetisch zu erquicken, lieber zu Homer und Sophokles, zu Horaz und Virgil, als zu den Werken der Zeitgenossen, zu BODMER und GOTTSCHED, zu RAMLER und UZ griffen. Aber nicht minder werden wir verstehen, wenn heute jemand lieber als zu den Alten, die er nur mit Mühe liest, zu LESSING und HERDER, zu GOETHE und SCHILLER greift. Es sind doch auch Dichter von Gottes oder der Natur Gnaden, und sie haben für uns einen Vorzug: sie sind von unserem Fleisch und Blut, sie reden unsere Sprache, sie handeln von Fragen, die uns beschäftigen, es sind unsere Freuden und Schmerzen darin. Es gilt auch hier ein Wort, das RÜMELIN in einer Betrachtung über die Frage, ob SHAKESPEARE oder GOETHE größer sei, sagt: mag der Sirius größer sein, als unsere Sonne, aber unsere Erde erhellt er nicht, unsere Trauben reift er nicht. — Wie wenig die antike Litteratur heute noch der lebenden Litteratur zugezählt werden kann, darüber würde vielleicht der Buchhandel am zuverlässigsten Zeugnis ablegen können: die Nachfrage nach griechischen und römischen Schrifstellern wird heute beinahe ganz durch den Schulbedarf hervorgerufen. Hörte dieser auf, dann würde der Absatz auf ein sehr bescheidenes Maß zurückgehen.

Die Konsequenz aus dieser Sachlage haben wir noch nicht gezogen. Die Gymnasien, die sich der neuen Lage der Dinge aus naheliegenden Ursachen noch weniger angepaßt haben, als die Universitäten, halten an den Sprachen und Litteraturen des Altertums noch als an einem zur Bildung unentbehrlichen Hauptstück fest; sie brauchen die Schriftsteller als Lehrer, wenn nicht der Wissenschaft, so doch der litterarischen Bildung. Allerdings haben auch sie der veränderten Lage einiges nachgegeben, sie haben die neuen Sprachen und ihre Litteraturen und ebenso auch die neuen Wissenschaften in ihren Kursus aufgenommen. Und dazu sind neben den alten Gymnasien neue Formen des Gymnasiums entstanden, welche die wissenschaftliche und litterarische Bildung ihrer Schüler überhaupt nicht mehr oder doch nicht wesentlich auf das klassische Altertum gründen.

Ist diese Bewegung am Ende? Hat das Zurückweichen der

klassischen Bildung den äußersten Punkt erreicht? Haben wir in der gegenwärtigen Schulverfassung die definitive Form? Oder wird etwa das 20. Jahrhundert einen Umschwung in der Richtung auf die klassische Bildung, eine neue Renaissance bringen, wie das 19. Jahrhundert damit begann?

Es giebt im deutschen Reich und auch jenseits seiner Grenzen schwerlich irgend jemand, der das letztere erwartet. Da ein Stehenbleiben auch nicht möglich ist, wir müßten denn am Anfang des Chinesentums stehen, so bleibt nur die dritte Möglichkeit: die klassische Bildung wird weiter zurückweichen; das Ende wird sein, daß sie aufhört, die wesentliche Grundlage unserer Jugendbildung zu sein. Es wird die Zeit kommen, wo die modernen Völker die Bildung ihrer Jugend, auch die allgemeine Vorbildung für das wissenschaftliche Studium, im wesentlichen aus ihren eigenen Mitteln bestreiten werden. Das schließt nicht aus, daß auch dann noch ein Teil der dem Studium bestimmten Jugend auf der Schule die eine und andere der alten Sprachen lernt; aber man wird einmal aufhören, das was man im 19. Jahrhundert unter dem Namen der „klassischen Bildung“ als wichtigstes Schulziel ansah, als die notwendige Grundlage jeder höheren allgemeinen Bildung oder als die unerläßliche Voraussetzung der Fakultätsstudien zu betrachten.

Wie nahe dieser Zeitpunkt ist, das lasse ich dahingestellt. Und auch das mag dahingestellt sein, durch welche weiteren Übergangsstufen unser Schulwesen dahin gelangen wird. Ich stelle mir vor, daß es auf dem oben näher bezeichneten Wege der Gleichstellung der modernen mit der alten Form des Gymnasiums geschehen wird. Hört der Gymnasialzwang auf, den gegenwärtig der Staat durch seine Prüfungsordnungen übt, dann wird eine allmähliche Überführung der alten Gymnasien in die neuen Formen stattfinden, bis zuletzt nur noch eine verhältnismäßig kleine Anzahl altklassischer Anstalten als ehrwürdige Denkmäler der Vergangenheit übrig sein werden. Daß dabei das Lateinische länger als das Griechische zur unentbehrlichen Ausstattung für wissenschaftliche Studien gehören wird, ist ebenfalls schon ausgeführt worden: durch Rom und die römische Sprache hängt die ganze abendländische Welt mit den Ursprüngen ihrer geistigen Kultur im Osten geschichtlich zusammen. Das läßt sich niemals ungeschehen machen. Mag an absolutem Wert die griechische Litteratur der lateinischen noch so sehr überlegen sein, an wirklichem Gebrauchswert steht die lateinische Sprache für die Mehrzahl unserer Studierenden weit voran. Daß aber auch sein Gebrauchswert im Abnehmen ist, daß Latein um das Jahr 2000 nicht mehr in demselben Um-

fang notwendig sein wird, wie im Jahre 1800, ist mir ebensowenig zweifelhaft.

Ich weiß wohl, eine solche Perspektive erscheint heute noch vielen als eine überaus betrübende: muß denn das Schöne dem Nützlichen geopfert werden? — Ich kann diese Gefühle durchaus nachfühlen; ich bin gar kein so großer Enthusiast für das Moderne, als manche aus mir gemacht haben. Es gab eine Zeit, wo Plato und Aristoteles mein tägliches Studium waren, wo Homer und Horaz dazwischen zur poetischen Erquickung gelesen wurden, und jezuweilen geschieht das wohl auch noch gegenwärtig; es hat sogar eine Zeit gegeben, wo ich mit Leidenschaft lateinische Perioden baute. Und als ich vor nunmehr zwanzig Jahren anfing pädagogische Vorlesungen zu halten, da ging ich zunächst in den Wegen der klassischen Tradition. Erst als ich, um auf diesem Gebiet selbständiger zu sehen, mich in die geschichtlichen Studien vertiefte, aus denen dieses Buch hervorgegangen ist, überzeugte ich mich mehr und mehr, daß die herkömmliche Auffassung der wirklichen Lage nicht entspreche. Ich begann die Dinge im Lichte der geschichtlichen Entwickelung zu sehen, und da wurde mir vor allem eins klar: daß die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturbewegung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen ihren Entwickelungsgang, sondern der große Gang des geschichtlichen Lebens. Das wird zweifellos auch in der Zukunft der Fall sein, und keine gymnasialpädagogische Beredtsamkeit vermag daran etwas zu ändern.

Sodann wurde mir ein weiteres klar: daß die Schwierigkeiten, womit unser höheres Schulwesen kämpft, wesentlich von einem Punkte ausgehen: dem, was ich als Utraquismus bezeichnet habe. Unser Gymnasium will beides, die alte klassische Bildung festhalten, aber außerdem auch die modernen Sprachen und Wissenschaften treiben. Hierdurch ist die Verlängerung des Kursus und das innere Durchdringen des Fachlehrersystems, neben dem dann aber äußerlich das Klassensystem aufrecht erhalten oder wiederhergestellt worden ist, bewirkt worden; das Anschwellen der Lehrerkollegien und das Anschwellen der Anstalten, besonders in den großen Städten, steht damit in Zusammenhang; die weitere Folge ist die straffe Ausbildung des Pensenschematismus mit dem Klassen-, Prüfungs- und Versetzungswesen: alle Jahre muß der Schüler in sieben oder acht Fächern genau vorbestimmte, auf regelmäßigen Fleiß berechnete Pensen absolvieren, wenn er nicht zurückkommen oder sitzen bleiben will. Die Folge von alledem ist jenes Spannungsgefühl, das man Überbürdung nennt, und das sich bisher weder hat beseitigen noch wegdisputieren lassen. Es ist genau

so alt als unsere gegenwärtige Gymnasialverfassung. Ich habe gezeigt, wie es mit der Durchführung der großen Reform in Preußen durch Joh. Schulze, in Österreich etwas später durch Bonitz auftauchte; wie es die Konzentrationsbestrebungen Wieses überdauerte und in den achtziger Jahren wieder heftige Beklemmungen hervorrief, die jene bitteren Klagen und Anklagen des kaiserlichen Redners auf der Konferenz von 1890 erpreßten.

Ich glaube nicht, daß durch die Schulreform von 1891 das Übel geheilt ist. Ich glaube auch nicht, daß es auf dem Wege der mechanischen Verkürzung der Stundenzahl oder einer Herabsetzung der geforderten Schlußleistungen für dies und jenes Lehrfach, besonders für die alten Sprachen, geheilt werden kann. Man hat, wie mir scheint, die Sache überhaupt vielfach allzu mechanisch gefaßt. Man rechnete aus und bewies durch statistische Erhebungen, daß der Schüler der oberen Klassen nicht mehr als zwei oder drei oder höchstens einmal vier Stunden häuslicher Arbeit habe. Das sei nicht zu viel, früher habe man viel mehr gearbeitet, und von einsichtigen Eltern könne man wohl Klagen über die jetzige Verzärtelung der Jugend hören: nicht an Überbürdung leide sie, sondern an dem Mangel an Aufgaben, der zu Erschlaffung und Müssiggang führe.

Auch das mag vorkommen. Und ich glaube auch nicht, daß gegenwärtig an die Arbeitskraft unserer Schüler durchweg übertriebene Forderungen gestellt werden. Aber damit ist über das Stattfinden oder Nichtstattfinden einer Überbürdung noch nicht entschieden. Die Ermüdung, die durch eine Arbeitsleistung herbeigeführt wird, hängt nicht allein von der absoluten Größe der aufgewendeten Arbeitskraft ab. Zehn Stunden, die man, etwa um einer vergessenen Sache willen, auf ebener Landstraße hin- und herläuft, ermüden mehr, als zehn Stunden, die man über Berg und Thal, den Pfad suchend und findend, wandert. Man gebe einem Gelehrten, der mit Anspannung aller Kräfte 12 und wohl auch einmal 14 Stunden täglich an einem Werke seiner Wahl arbeitet, statt dessen eine kleine Anzahl bequemer Arbeitspensen, sagen wir drei oder vier, deren jedes in zwei Stunden mit leichter Mühe erledigt werden kann: er wird diese sechs oder acht Stunden kontrollierter Klausurarbeit als unerträgliche Last empfinden. Nun, etwas ähnliches, scheint mir, ist in diesem Jahrhundert unseren Schülern widerfahren: an Stelle der relativ freien, selbstgewählten und zusammenhangenden Arbeit in einem Gebiete, dem klassischen Altertum, hat man ihnen kontrollierte Pensenarbeit aus vielen Fächern aufgegeben. Die Schüler arbeiteten vor 100 Jahren vielleicht mehr als gegenwärtig, wenn auch die vor Sonnenaufgang begonnenen Studientage in Wirklichkeit nicht

eben so häufig waren, als in den Erinnerungen von Portensern oder Afranern; und doch mochten sie die Arbeitslast weniger empfinden, als ein heutiger Schüler, der in drei Stunden seine vier Pensen bequem erledigen kann. Von dem alten Portenser erwartete man im Grunde nichts, als daß er die alten Sprachen und Schriftsteller treibe und darin etwas leiste; und wie er das anfangen wolle, darin ließ man seiner eigenen Neigung erheblichen Spielraum, nur daß der Lehrer etwa mit teilnehmender Beratung gegenwärtig war, wenn man seinen Rat suchte. Der Schüler hatte oft die Empfindung, daß er thue, was er wohl auch unterlassen könnte, ohne zur Rechenschaft gezogen zu werden. Statt dessen haben wir gegenwärtig eine ganze Anzahl koordinierter Lehrfächer, deren jedes fast täglich mit irgendwelchen Anforderungen an Pensenarbeit dem Schüler entgegentritt. Ebensoviele Fachlehrer halten, oft nicht ohne einige Eifersucht, darauf, daß ihr Fach als ein gleichwichtiges und gleichberechtigtes bei der Prüfung, bei der Versetzung, auch wohl bei der Inanspruchnahme häuslicher Arbeit anerkannt werde. Endlich dringt die Versetzungsprüfung und am Ende die Reifeprüfung darauf, daß der Schüler in allen Fächern das Klassenpensum und zuletzt das ganze Schulpensum bewältigt habe. In den Reifezeugnissen begegnet man nicht selten der Anerkennung ausdrückenden Bemerkung, daß der Abiturient allen Unterrichtsgegenständen gleichmäßigen Fleiß zugewendet habe.

Es giebt Naturen, denen diese Form des Unterrichts zusagt, treue, pflichteifrige junge Leute, denen die Erledigung täglich gestellter und täglich abgenommener und gebilligter Aufgaben gemäß ist. Die selbständigeren Naturen dagegen werden eines derartigen Schulgangs und Schulzwangs leicht überdrüssig. Das tritt vor allem auf der Oberstufe hervor. Der Knabe ist dankbar, wenn ihn jemand bei der Hand nimmt und von Stunde zu Stunde beschäftigt; mit 16, 18 Jahren pflegt eine Reaktion dagegen einzutreten; der Jüngling, der jene tief einschneidende Epoche der Pubertätsentwickelung hinter sich hat, widerstrebt instinktiv der Schulgängelung; von der Natur für ein selbständiges Wesen erklärt, verlangt er auch von den Menschen dafür anerkannt zu werden. Früher ließ man ihn, wenn diese Zeit gekommen war, auf die Universität ziehen. Jetzt hält der erweiterte und verlängerte Kursus noch den Achtzehn- und Zwanzigjährigen auf der Schule fest, und man giebt ihm, wie dem Zehnjährigen, täglich seine Pensen auf. Die Folge ist: der Schüler wird auf dem langen Wege „altfaul“, mit dem Ausdruck von Claus Harms. Ein stumpfes, träges im Joch gehen, daneben die Neigung, gelegentlich über die Stränge zu schlagen, das ist das Verhalten vieler Schüler in den letzten Schuljahren; ich er-

innerte schon an das Verbindungswesen, das mit dem neuen Gymnasium aufgekommen ist (S. 364).

Hiermit hängt nun das Gefühl der Überbürdung zusammen; es ist ein subjektives Gefühl, veranlaßt vielleicht mehr durch die vorhandene Schulmüdigkeit, als durch ein absolutes Übermaß der Forderungen. Nach einem bekannten Wort des Mecklenburger Weisen kommt die Armut von der Powerteh; ebenso kommt die Müdigkeit von der Trägheit. Die Trägheit aber kommt wieder von der Pensenarbeit, worüber man in allen Bureaus, auch denen der Staatsverwaltung, Erfahrungen sammeln kann. Freiheit und Selbstverantwortlichkeit sind das einzige Heilmittel gegen diese Übel, die übrigens mit ihren Wirkungen noch über die Schulzeit hinausreichen: der Student braucht bekanntlich oft eine längere Zeit, ehe er sich von der Pensenträgheit erholt hat und zu frischer, spontaner Thätigkeit aufzuraffen vermag. Zwölf Jahre hindurch an alles gewöhnt, nur nicht daran, sich selber Aufgaben zu stellen und aus eigenem Antrieb zu arbeiten, weiß er nun mit der so plötzlich und im Übermaß hereinbrechenden akademischen Freiheit nichts zu beginnen. Wozu denn noch die Schwierigkeit kommt, daß der Stoff, mit dem er auf der Universität zu thun hat, ihm vielfach absolut fremd ist; der Mediziner, der Jurist, der Physiker, sie sehen sich von lauter neuen Dingen umgeben, von den Schulbüchern und Schulaufgaben des Gymnasiums ist nirgends mehr die Rede.

Alle diese Dinge stehen nun wieder mit dem Utraquismus in Zusammenhang. So lange Lateinisch und Griechisch das einzige Arbeitsgebiet des Schülers waren, forderten sie bei allen Besseren und Rüstigeren die spontane Thätigkeit heraus; Privatlektüre und Privatübungen im Sammeln und Verarbeiten, in Prosa und Versen, gehörten zu den Dingen, die die Schule voraussetzte. Gegenwärtig haben die alten Sprachen nicht mehr so viel Raum, den Schüler zu freier und spontaner Thätigkeit zu führen. Auch sieht mancher Schüler, so der künftige Mediziner oder Techniker, längst voraus, daß er später doch nichts damit machen kann, daß für seine ferneren wissenschaftlichen und praktischen Lebensaufgaben wenig oder nichts darauf ankommt, wie viel Latein und Griechisch er von der Schule mitbringt. Wohl aber haben die alten Sprachen in der Schule und im Abiturientenexamen noch ein hinlängliches Gewicht, um ihn zu hindern, einer etwaigen Neigung zu freier Arbeit auf einem anderen Gebiet zu folgen. Wollte ein Schüler des Gymnasiums sich etwa mit mathematischen oder naturwissenschaftlichen Studien oder mit moderner Litteratur so beschäftigen, daß er darüber die alten Sprachen hintansetzte, wie früher ein Portenser über den Sprachen die übrigen Disziplinen vernachlässigte, so würde er

hierfür nicht Anerkennung finden, vielmehr bald erinnert werden, daß es sich vor allem und zuerst darum handle, in allen Dingen, besonders aber im Griechischen und Lateinischen, seine Schuldigkeit zu thun; *praestitis praestandis* möge er dann seiner Neigung folgen. Früher hieß es umgekehrt: freilich sollte man ja auf der Schule auch Mathematik und Französisch und Geschichte und Geographie lernen; indessen, wenn einer über seiner Neigung zu den Alten dies versäume, so könne die Schule darüber hinwegsehen.

Ich fand einmal in einer Selbstbiographie folgende Geschichte. Ein Bauernbüble kam mit seinem Vater vom Jahrmarkt. Es war sehr müde und wollte durchaus vom Vater getragen werden. Da schnitt der Vater vom nächsten Zaun einen Stock, schnitzelte daran schnell etwas wie einen Pferdekopf und gab ihn dem Büble. Und wie das den Stock zwischen den Beinen spürte, da war alle Müdigkeit weg und es trabte munter vor dem Vater her nach Haus. Solche Wunder thut ein Steckenpferd; und daher das Verlangen der Jugend nach einem Steckenpferd. — Unsere Schule erkennt dies Verlangen als ein berechtigtes nicht an. Kürzlich wurde irgendwo erzählt, daß der Direktor eines östlichen Gymnasiums einen Sekundaner, der sich ein Steckenpferd zugelegt hatte, nämlich das Photographieren, allein deshalb auf ein Halbjahr habe sitzen lassen; er liebe es nicht, daß die Schüler solche Steckenpferde ritten. Ich habe den Thatbestand in diesem Falle nicht feststellen können; vermutlich war noch etwas anderes dabei. Das aber glaube ich allerdings, daß unsere Schule den Steckenpferden durchweg nicht gut ist und sie oft ohne viel Umstände über den Zaun wirft. Sie schätzt die Schüler, die ohne rechts und links zu sehen die gerade, durch die Lehrordnung vorgezeichnete, durch das Pensum wie durch Kilometersteine eingeteilte Straße des Klassenwegs in regelmäßigem Gleichschritt zurücklegen. Sie kann auch nicht anders: die Lehrer mögen persönlich über die Sache denken, wie sie wollen, die Lehr- und Prüfungsordnung liebt den Gleichtritt und haßt die Steckenpferde. Aber die Natur hört nicht auf sie zu lieben und die Einrichtungen, die sie ihr wegnehmen, als peinliche Einengung zu empfinden.

So ist der Utraquismus zum Hemmnis der Freiheit und Spontaneität und zugleich zur Ursache der Überbürdung geworden. Es wird ja doch wohl kein zufälliges Zusammentreffen sein, daß durch das ganze 19. Jahrhundert die Überbürdungsklagen den Utraquismus wie sein Schatten begleiten. Seit Altenstein-Schulze hat jedes Ministerium in Preußen seine Überbürdungsverhandlungen, man lese die lange Reihe der Denkschriften und Verfügungen bei Wiese-Kübler, I, 253 ff.: Altenstein 1837, Raumer 1854, Falk 1875, Gossler 1882. Und

genau so ist es in Österreich seit THUN-BONITZ. Jeder Nachfolger bescheinigt dem Vorgänger, daß ihm die Heilung noch nicht gelungen sei; aber jeder folgt ihm in der Annahme: an der Schulverfassung liege die Sache nicht, sondern an äußeren Umständen, Überfüllung der Klassen, auch mit ungenügend ausgestatteten Schülern, Ungeschick oder Übereifer der Lehrer u. s. w.; auf jeden Fall lasse sich an der Lehrverfassung nichts wesentliches ändern. Und jeder schließt endlich mit der Aufforderung an die Lehrer, durch bessere Methode und ähnliche Dinge, wofür denn allerlei schöne Ratschläge gegeben werden, die Besserung herbeizuführen.

Ich denke, es wäre Zeit, sich durch nun bald hundertjährige Erfahrung belehren zu lassen, daß der Fehler nicht in zufälligen Umständen, sondern in der Lehrverfassung selbst liegt. Und läge es auch wirklich an den Umständen, an den persönlichen Mängeln der Lehrer und Schüler, nun, so wäre es Zeit sich deutlich zu machen, daß man mit solchen Mängeln rechnen muß, daß man die Lehrverfassung nicht auf ideale Lehrer und vollkommene Schüler, sondern auf einen Durchschnitt zuschneiden muß; die Lehrverfassung läßt sich ändern, die menschliche Natur nicht. Und auch das ist nicht unwichtig: es ist besser, wenn der Ausgezeichnete über das Gebot hinausgehen kann, als wenn der Durchschnitt hinter dem Geforderten zurückbleibt. Ist es aber nicht so, daß das Letztere bei uns eigentlich zur Regel geworden ist? Ist es nicht so, daß die Vorschriften für die Reifeprüfung immer mehr das Wünschenswerte als das wirklich vom Durchschnitt Erreichte bezeichnet haben? Haben wir uns nicht an die Unwahrheit in diesen Dingen etwas allzu sehr gewöhnt? Und steht es nicht ähnlich auch mit der Verteilung der Pensen auf die einzelnen Klassen? Es wäre für die Verwaltung eine nicht eben schwierige Sache, auf zwei Fragen sich durch Umfragen Antworten zu verschaffen: 1) wieviel Prozent der Schüler bleiben durchschnittlich in jeder Klasse sitzen? 2) wieviel Prozent der Schüler erhalten Nachhilfestunden? Ob der zehnte Teil ohne Sitzenbleiben den Weg durch die Klassen des Gymnasiums zurücklegt? Und wieviel Prozent bleiben zwei-, drei, viermal sitzen? Und ob ein Zehntel ohne Nachhilfestunden auskommt? In den alten Schulen war es gewöhnlich, daß besonders begabte nnd fleißige Schüler Klassen übersprangen; jetzt ist der Kursus so ausgebaut, daß das wohl so gut wie gar nicht mehr vorkommt. Ich sehe wohl die Hindernisse, ich weiß auch, daß das Sitzenbleiben zum Teil von rein zufälligen Umständen abhängt, Krankheit, Schulwechsel u. s. w. Und doch wird auch in diesen Fällen, wie viel mehr in den anderen, die Folge nicht ausbleiben, daß Sitzenbleiben und Nachhilfestunden Schulmüdigkeit erzeugen.

Ich erinnere in diesem Zusammenhang noch an eines: die freudlosen, mürrischen Zensuren, die in diesem Jahrhundert in den Gymnasien üblich geworden sind. Hat ein Schüler seine Sachen ordentlich gemacht, so erhält er ein mißmutiges „genügend“; das „gut“ will gar nicht mehr über die Lippen; fehlt es dagegen in irgend einem Stück, so kommt alsbald ein „mangelhaft“ oder doch ein nörgelndes „kaum oder noch nicht völlig genügend“; die untere Hälfte der Notenskala, von „genügend“ abwärts, wird zur Regel, die obere zur Ausnahme. Man sagt, die Schule muß gegen die Schüler und gegen die Eltern wahr sein. Gewiß soll sie das. Aber sagt sie nun nicht eben damit direkt, die Mehrzahl der Schüler bleibt hinter dem, was gefordert wird, beständig zurück? Und stellt sich damit nicht das System selber unmittelbar seine Zensur aus: ein übertreibendes, und darum mißmutiges und Mißmut zeugendes System saurer und doch „kaum genügender“ Pflicht- und Pensenarbeit? Ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich sage, daß diese durchgängige Herabdrückung der Zensuren erst in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts, unter dem Einfluß des unablässigen Kontrollierens und Reprimierens von oben, durchgedrungen ist; der Lehrer, der die korrigierende Hand des Schulrats in den Zensuren, die er den Arbeiten erteilt, vor sich sieht — bekanntlich hat der Schulrat die Befugnis, auch noch die Noten der Prüfungsarbeiten zu verändern; ob der Fall schon vorgekommen ist, daß er sie hinaufsetzte? — wird behutsam: lieber zu wenig als zu viel, man möchte doch nicht gar zu anspruchslos erscheinen. Ja, kann denn der Schüler überhaupt mehr als Genügendes liefern? Liefern wir selbst, die Lehrer, doch kaum Genügendes! — Früher war das anders. Abgangszeugnisse aus dem vorigen Jahrhundert, wie sie mir häufig durch die Hände gegangen sind, zeigen meist eine ganz andere Tonart: sie sprechen für irgend welche Leistungen Anerkennung aus und übergehen die Mängel mit Schweigen oder dem Ausdruck eines Wunsches oder einer Hoffnung. So auch noch die Klassenzeugnisse, die Otto v. Bismarck in den 30er Jahren als Schüler auf dem Grauen Kloster erhielt und die kürzlich in einem Erinnerungsblatt gedruckt worden sind; konnte man nicht sagen: er hat, etwa im Lateinischen, Fortschritte gemacht, so sagte man: Fortschritte sind zu hoffen. Wie liebenswürdig, einem gutartigen und begabten Schüler nicht zu sagen: kaum genügend oder mangelhaft, sondern: Fortschritte sind zu hoffen. Er wird wohl auch so gemerkt haben, was man ihm damit sagen wollte. Und die Schule selbst, sie konnte noch hoffen. Jetzt hofft sie nichts mehr, sondern auf das Geleistete hinblickend, spricht sie resigniert: kaum genügend!

Man denke nicht, das sind kleine Dinge. Die Zensuren sind die Sprache, in der die Schule zum Schüler und über ihn zum Haus spricht; ist es die Sprache des Mißvergnügens, so wundere man sich nicht, daß sie keinen angenehmen Eindruck macht. Die 23000 Unterschriften unter jene Petition um durchgreifende Schulreform sind, was auch sonst ihre Bedeutung und ihr Wert sein mag, die mißmutige Antwort auf die Millionen mißmutiger Zensuren, womit das preußische Gymnasium seine Schüler seit über 50 Jahren bedacht hat.

Nach allem: ich kann nicht glauben, daß nicht der Tag kommen sollte, wo man diese Lage der Dinge erkennen oder vielmehr sie anzuerkennen und aus ihr die Folgerung zu ziehen sich entschließen wird: es ist unmöglich, von dem Durchschnitt der Schüler beides zu verlangen, gelehrt-klassische Bildung und modern-wissenschaftliche Ausbildung. Und an demselben Tag wird man dann auch sehen und sich eingestehen: für die Mehrzahl unserer Schüler, auch der den wissenschaftlichen Studien auf der Hochschule bestimmten, ist die Ausbildung in den modernen Sprachen und Wissenschaften eine weniger entbehrliche Sache, als die sogenannte klassische Bildung. Sie brauchen eine mehr der Gegenwart zugewendete Schule, ein modernes Gymnasium. Einen kleineren Kreis mag dann daneben das von ihm fremderen Aufgaben entlastete klassische Gymnasium zu einem vertieften und darum einem wirklich fruchtbaren Studium auf dem Gebiete des klassischen Altertums führen, eine Sache, die geringzuschätzen mir durchaus fern liegt; vielleicht darf man sagen: es giebt auch heute noch kein Gebiet, auf dem der Schüler so bald zu einer relativ selbständigen und so zu sagen wissenschaftlichen Thätigkeit geführt werden kann, als auf dem der begrenzten und abgeschlossen vorliegenden Litteratur des Altertums. Freilich, eine leichte Stellung würden diese Anstalten im zwanzigsten Jahrhundert nicht haben. Wir leben nicht mehr in der glücklichen Zeit, wo das deutsche Volk, mit einem Wort Bismarcks, nach den Thüringer Bergen sah; die deutsche Hauptstadt heißt Berlin, nicht Weimar; der Blick schweift über die Meere, der Sinn der Völker ist nicht auf Litteratur und Ästhetik, sondern auf die Unterwerfung der Naturkräfte und die Eroberung der Erde gerichtet. Das übt auch schon auf die Gedanken und Interessen der Jugend seine Rückwirkung. Können wir es bedauern? Und würde es etwas helfen, wenn wir es thäten? Der Wind wehet, wo er will! Die Schule kann ihn nicht machen, also wird sie weise daran thun, sich nach ihm zu richten.

Der Darlegung meiner Ansicht, daß der klassische Unterricht als die allgemeine Grundform des gelehrten Unterrichts seinen letzten Tag erleben wird, möchte ich einige Bemerkungen über den damit eintretenden Verlust und Gewinn hinzufügen. Wenn ich mich nicht täusche, hat man sich in den Kreisen der alten Gymnasialpädagogik gewöhnt, die Vorteile, die der klassische Unterricht, wie er ist, gewährt, zu überschätzen, die Nachteile, die in seinem Gefolge sind, zu übersehen oder doch zu unterschätzen.

Ich deute zunächst die Vorteile an, die man dem klassischen Unterricht nachzurühmen pflegt. Sie kommen auf die beiden Stücke hinaus, die man mit den längst zu Schlagwörtern gewordenen Ausdrücken formale und humane Bildung bezeichnet.

Unter formaler Bildung versteht man die Leichtigkeit und Sicherheit in der Ausübung der höheren intellektuellen Funktionen; es gehören dazu: rasche und sichere Auffassung geistiger Dinge, vor allem die Fähigkeit, verwickelte Probleme oder Gedankenzusammenhänge scharf und klar zu zergliedern und aufzufassen; ferner ein richtiges, sachliches, in die Tiefe dringendes Urteil, das sich durch Schein und Sophistik nicht täuschen, durch Vorurteile und überkommene Denkgewohnheiten nicht Fesseln anlegen läßt; endlich die Gabe klarer und wirksamer Rede und Gewandtheit in der logisch-stilistischen Darlegung seiner Gedanken.

Hierfür, sagt man, ist die Erlernung der alten Sprachen und die anhaltende Beschäftigung mit ihrer Litteratur ein Mittel von unvergleichlicher Wirksamkeit. Die Gründe sind etwa diese. An sich ist die Erlernung einer fremden Sprache ein vorzügliches Mittel, im Reden und Denken zu üben; die grammatischen und mit ihnen die logischen Kategorien treten dem Schüler hier als ein Neues, Fremdes, Objektives gegenüber. Die Übersetzung aus einer Sprache in die andere nötigt zum scharfen Achtgeben auf Form und Bedeutung, zum Suchen und Anpassen des Ausdruckes an den Gedanken. Das gilt um so mehr, je ferner und fremdartiger die Sprache ist. Die alten Sprachen leisten in dieser Absicht also mehr als die neueren; sie nötigen zu vollständiger Losreißung von dem mechanischen Sprechen und Denken, sie zwingen mit Bewußtsein die Wörter und die Ausdrucks- und Denkformen zu wählen. Die modernen Sprachen sind allzu nahe miteinander verwandt, sie sind auf gemeinsamem Boden, dem Boden des Christentums, des Altertums, des Germanentums gewachsen. In Ausdrucksmitteln und Wortschatz stehen sie sich vielfach so nahe, daß rein mechanische Übertragung möglich ist. Dagegen ist bei den alten Sprachen Formbildung, Syntax und Wortschatz so eigenartig, daß von

Anfang an klares und bewußtes Denken und Beobachten nötig ist, um auch nur die einfachsten Sätze zu übersetzen. Ja, es stellt sich mehr und mehr die Unmöglichkeit des Übersetzens heraus, nur Einleben in die Denk- und Redeweise führt hier zum Verstehen und zu verständnisvoller Nachbildung.[1] Dazu kommt, daß wir in den alten Schriftstellern Künstler der Rede und Meister in der Beobachtung und Auffassung der Dinge haben. Das sich einleben in ihre Gedankenwelt ist daher das vorzüglichste Mittel, das Umgehen (mit) Gedanken überhaupt zu erlernen. Endlich noch ein Vorteil: die Sprache der Alten ist abgeschlossen und unveränderlich; die Verhältnisse der geistigen Welt sind begrenzt und übersehbar; die großen Schriftsteller liegen in einer nicht allzu großen Zahl nicht allzu umfangreicher Werke vor und beziehen sich alle aufeinander: in dieser begrenzten und in sich abgeschlossenen Welt kann schon der Schüler so heimisch werden, daß er sich mit einer gewissen Selbständigkeit darin bewegt. Hier kann er arbeiten lernen, kleine Untersuchungen mit begrenztem Material ausführen, Untersuchungen über sprachliche Erscheinungen oder über sachliche und persönliche Verhältnisse. Man nehme die Gruppe der lateinischen Schulschriftsteller: Caesar, Tacitus, Livius, Cicero, Virgil, Horaz. Auf dem engen Raum laufen überall Beziehungen hin und her, schon der Primaner kann dahin kommen, dieses Stück geschichtlichen Lebens — und wie wichtig ist es: es umfaßt die Zeit, wo im Osten das Christentum aufgeht und im Norden das Germanentum die erste Berührung mit der alten Kulturwelt hat — als ein Ganzes zu sehen, öffentliche und private, litterarische und wissenschaftliche Verhältnisse und ihre Wechselwirkung aufzufassen. Wo wäre etwas derartiges auf modernem Boden möglich? Es ist das der Punkt, den vor allem Oscar Jäger immer wieder betont: geschichtlich denken und wissenschaftlich arbeiten, das ist es, was der Schüler des Gymnasiums durch die Beschäftigung mit der Sprache und der Litteratur der Alten lernt.

Das zweite Stück ist, was man humane Bildung nennt. Man kann sie erklären als ein weites und tiefes Verständnis für menschliche Dinge, eine lebhafte und freie Teilnahme für alle großen Angelegenheiten der Menschheit; und damit wäre als sittlicher Habitus gegeben: Freiheit von kleinem und kleinlichem Sinn, Hingebung für große und geistige Interessen, lebhafte Empfindung für alles, was wahr und gut

[1] Feine Beobachtungen über diese Seite des altsprachlichen Unterrichts hat neuerdings P. Cauer in einem Aufsatz über formale Bildung in den Preuß. Jahrb. 1889 und in seiner Schrift: Die Kunst des Übersetzens (1894) gemacht.

und schön ist. Ein Mensch mit solcher inneren Wesensgestaltung, das wäre ein Mensch im vollen und wahren Sinne des Wortes.

Auch hierfür, sagt man, giebt es kein wirksameres Erziehungsmittel, als die anhaltende Beschäftigung mit den Alten; erst im Umgang mit ihnen bildet sich der Geist zur Humanität, zu höherem Menschentum. Es ist die Rede, die von den Tagen des alten Humanismus an bis auf die Gegenwart immer wiederholt wird. Ihre Voraussetzung ist: vollkommene Menschen, wahres Menschentum giebt es ursprünglich allein im Altertum. So empfand die Renaissance: gegen die „Barbarei des Mittelalters“ gehalten, sind die Alten allein wahre Menschen; und darum machte man sich auf, zu werden, wie jene waren, wenigstens in poetischer Anempfindung. Und ebenso empfand der Neuhumanismus des 18. Jahrhunderts, nur daß er von den Römern auf die Griechen zurückging; gegenüber der Verkümmerung der menschlichen Natur in höfisch-französischer Galanterie, oder in dem krankhaften und unfreien Wesen des Pietismus und der kirchlichen Orthodoxie stellte sich dem Zeitalter GOETHES das Urbild menschlichen Wesens in den Griechen dar: Einfalt und Kultur, Kraft und Schönheit sind in ihnen auf einzige Weise vereinigt. Und dies Wesen des Volks spiegelt sich in seiner Litteratur. Wo wäre Kunst und Natur in solcher Weise eins, wie in Homer und Sophokles? Alle die tiefsten Probleme der Menschenseele sind bei ihnen in der schlichtesten Form behandelt; Willkür, Künstelei, Maniriertheit, Verschrobenheit fehlen völlig; die großen und tiefen Gedanken werden wie das Selbstverständliche, das einzig Mögliche gesagt. Soll die Jugend, wie Plato will, in der Anschauung des Reinen und Vollkommenen aufwachsen, so können wir sie nicht anderswohin führen, als in diese Welt. In der eindringenden Beschäftigung mit großen Menschen und großen Schriftstellern bildet sich unvermerkt der Maßstab für die Wertung menschlicher Dinge, und was zunächst die Anschauung erfüllt, das geht dann auch in Gesinnung und Willen über.

Gleichzeitig bildet sich an diesen Werken auch der Geschmack für litterarische Darstellung, der Sinn für das Einfach-Schöne; es giebt für die ästhetische Bildung, so wenig als für die ethisch-humane Bildung, keine bessere Schule als die Griechen. Und dabei ist noch eins zu beachten. Eben diese Schriftwerke sind zugleich die Ausgangspunkte aller folgenden Litteratur der abendländischen Welt. Wer Homer und die Tragiker gelesen hat, der kennt die Ursprünge des Epos und Dramas; von hieraus geht es in ununterbrochener Folge herab zu Virgil und Horaz, zu Shakespeare und Goethe, für alle sind die ersten Voraussetzungen eines geschichtlichen Verständnisses

nach Inhalt und Form mit jenen ersten Vorangängern gewonnen. Und ähnlich steht es mit Herodot und Thucydides, mit Plato und Demosthenes; von der Urform der Geschichtschreibung, der Philosophie, der Beredtsamkeit aus ist das Verständnis für das Nachfolgende am leichtesten erreichbar; ist doch zuletzt alles Verständnis geistiger Dinge nur als geschichtliches möglich.

Also sprachlich-logische Schulung, ästhetisch-litterarische Bildung, Verständnis für die Einheit geistig-geschichtlichen Lebens, endlich ethisch-humane Gesinnung, das alles winkt dem Schüler als Gewinn des klassischen Unterrichts. Und darum ist der klassische Unterricht die ewig unverrückbare Grundlage aller höheren Bildung. —

Ich bin bereit, alles, was so zum Preise des Bildungswerts der Alten gesagt wird, zuzugeben. Ich bin auch überzeugt, daß viele unter ihren Verehrern nur ihre innersten Erlebnisse aussprechen, wenn sie alles Beste der eigenen Bildung den Alten zu verdanken bekennen. Nur möchte ich zwei Einschränkungen jenen Betrachtungen hinzufügen: erstens, daß der Erfolg des klassischen Unterrichts nicht regelmäßig und notwendig eintritt, und zweitens, daß formale und humane Bildung nicht ausschließlich durch ihn gewonnen werden kann, ja daß es heutzutage Bildungsmittel giebt, mit denen, wie die Dinge liegen, bei manchen Naturen mehr erreicht werden mag.

Auch ich bin der Ansicht, daß humanistische Bildung das erste Ziel des allgemeinen Unterrichts bleiben muß, und daß diese Bildung durch die alten Merkworte des *sapere et fari*, oder durch die Formel Johannes Sturms: *sapiens atque eloquens pietas*, allgemeingültig umschrieben wird. Einsicht in menschliche Dinge und Verhältnisse, verbunden mit humaner Gesinnung *(sapientia)*, fromme Ehrfurcht gegen das, was über uns ist *(pietas)*, und endlich die Fähigkeit, seine Gedanken in angemessener und wirksamer Rede darzulegen *(eloquentia)*, das sind die drei ersten Hauptstücke allgemein-menschlicher Bildung. Auch ich bin der Ansicht, daß hierfür der sprachlich-litterarische Unterricht mehr leistet, als der mathematisch-naturwissenschaftliche, und daß also der allgemein-bildende Unterricht seinen Schwerpunkt in den humanistischen Fächern behalten muß, zu denen denn freilich Mathematik und Naturwissenschaft als eine nicht minder für die wissenschaftliche Erkenntnis, als für die Lösung der praktischen Lebensaufgaben schlechthin unentbehrliche Ergänzung kommen. Auch ich bin der Ansicht, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen und ihrer Litteratur hierfür sehr großen Wert haben kann. Die Inkommensurabilität der alten gegen die modernen Sprachen, die hindeutet und hervorgeht aus der Inkommensurabilität der Denkweise und der Begriffswelt, ist ohne

Zweifel sehr geeignet, den Verstand von der Gebundenheit durch die Sprache loszulösen. Die Beschäftigung mit den Anfängen ist überall vorzüglich geschickt, die geschichtliche Orientierung zu erleichtern. Endlich, die griechische Litteratur hat Lehrer der Weisheit und der Tugend, des guten Geschmackes und des Stils, die den ersten Meistern aller Zeiten beizuzählen sind: Reichtum und Würde, Volkstümlichkeit und Schlichtheit verleiht ihren Dichtern ebenso unvergänglichen Wert, als ihren Philosophen die scharfe Beobachtungsgabe, der klare und gerade Verstand, der reine Wahrheitssinn und die absichts- und rücksichtslose Darlegung der Gedanken. Es ist mir ganz verständlich, wie ein Mann wie Friedrich Jacobs, es für eine beneidenswerte Aufgabe ansehen konnte, die Jugend mit ihren offenen Augen und empfänglichen Sinnen in diese Welt einzuführen, ihr die Bedeutung dieser Werke aufzuschließen, ihr das Gefühl für echte Schönheit und kräftige Eigentümlichkeit der Rede zu schärfen, um sie durch alles dies vor der Bewunderung gemeiner Geputztheit, gespreizter Vornehmthuerei, raffinierter Effekthascherei, aufgeregter Geistreichigkeit und wodurch sonst die Modeschriftsteller des Tages Augenblickserfolge erringen, für immer zu bewahren.

Aber nun nehme man die Dinge, wie sie sind. Wird das, was der klassische Unterricht bewirken könnte und sollte, regelmäßig erreicht, so daß nur unglückliche Ausnahmen, die dem System nicht zur Last fallen, dieser Früchte nicht teilhaft werden? Ein Blick in die Wirklichkeit zerstört grausam die Illusionen wohlmeinender Enthusiasten. Wie es mit dem *sapere et fari* bei einem großen Teil derer steht, die ihren vieljährigen klassischen Kursus mit dem Abiturientenexamen abgeschlossen haben, darüber giebt die Benutzung der folgenden Studienjahre auf der Universität, sowie Form und Inhalt schriftlicher und mündlicher Leistungen in manchem Staatsexamen mit unerwünschter Deutlichkeit Auskunft. Die Klagen über den Unfleiß und den Mangel an allem höheren Interesse sind bei einem ziemlich großen Teil unserer Studierenden ja nur allzu wohl begründet; vielfach wird daneben die Klage laut, über ihre Unfähigkeit auch einen simplen Gedankenzusammenhang scharf aufzufassen, so daß in systematischen Vorlesungen großenteils diktiert werden müsse. Klagen die Juristen über Mangel an logischer Fähigkeit, so klagen die Vertreter der Medizin und Naturwissenschaft über die Unfähigkeit zu scharfer sinnlicher Beobachtung; mit dem äußeren Sehorgan sei auch das innere über Büchern und Papier kurzsichtig und stumpf geworden. Die Klagen mögen nicht selten übertrieben sein und hin und wieder mag es auch geschehen, daß der Professor sein eigenes Lehrungeschick an den Hörern

heimsucht; aber daß wir Ursache hätten, uns der „formalen Bildung“ unserer Studierenden und unserer Studierten zu rühmen, glaube ich darum doch gar nicht; es wird doch dabei bleiben, daß sowohl die Gabe sprachlicher Mitteilung, als die Fähigkeit, Gedanken aufzufassen und zu prüfen, vielfach ungemein unentwickelt geblieben ist, ja nicht selten beschämend zurücksteht hinter der Entwickelung der gleichen Fähigkeiten bei Leuten ohne gymnasiale und akademische Bildung: ein Beweis dafür, daß es auch andere Wege zur Bildung giebt, als das klassische Gymnasium, oder auch dafür, daß die Natur hier mehr thut, als die Schule.

Was aber die Bildung des litterarisch-ästhetischen Geschmackes derer anlangt, die durch den klassischen Unterricht gegangen sind, so fürchte ich, haben wir noch weniger Ursache, des Erfolges uns zu rühmen. Die Unsicherheit des Urteils vieler „Gebildeten“ in litterarischen Dingen ist so groß, daß ihr Geschmack auch das Niedrige und Pöbelhafte durchaus nicht ausschließt. Rührpossen, wie Dr. Claus, gingen ihrer Zeit und gehen noch heute über alle Bühnen Deutschlands, sie waren und sind noch heute das Entzücken aller gebildeten Deutschen; und in diesem Jahre wird ein witzloses Pariser Machwerk, wie Madame Sans-Gêne, das auf alle niedersten Instinkte eines geschmacklosen Pöbels berechnet ist, viele hundertmal in der deutschen Hauptstadt vor ausverkauften Häusern aufgeführt. Wer füllt die Theater? Es sind nicht die Arbeiter und kaum die Kleinbürger, die gehen in wohlfeile Schiller- und Shakespeare-Aufführungen, es ist die Bourgeoisie aus Stadt und Land, es sind dieselben, die in ihrer Jugend die „klassische Bildung“ gehabt haben, die Leute mit Abiturienten- und Einjährigenscheinen: ohne Erröten sitzen sie mit ihren Frauen und Töchtern und wiehern vor Vergnügen bei Schaustellungen von Schauspielerinnen, die von Clowns im Zirkus aufgeführt noch gemein wären.

Und wie steht es mit der ethisch-humanen Bildung? Finden wir lebhafte Teilnahme und tiefes Verständnis für die großen Angelegenheiten der Menschheit, Freiheit von kleinen Leidenschaften und niedriger Selbstsucht in der Regel oder doch vorzugsweise bei den „Gebildeten“? Sie selbst sind wohl geneigt, dies selbstverständlich zu finden. Ich fürchte aber, ein unbefangener Beobachter, der von ferne kommend in unser Volksleben träte, würde nicht so zuversichtlich urteilen. Vielleicht würde er sogar sagen: ein inhumaner Hochmut, der durch Prunksucht und Schneidigkeit den Minderen die eigene Vornehmheit zu Gemüte zu führen suche, ein enger und engherziger, in Klassenvorurteilen gefangener Kastengeist, der sich „guter Gesinnung“

rühme, ein lärmender, phrasenhafter, bornierter Nationaldünkel, der sich für Patriotismus ausgebe, alle diese widerwärtigsten Erscheinungen der Zeit finde man nicht bei den kleinen Leuten, sondern vorzugsweise bei den „Gebildeten", also bei denen, die der Theorie nach Jünger des Plato und Sophokles seien. Natürlich nicht bei allen oder auch nur der Mehrzahl, aber doch seien jene Erscheinungen bei dem, was auf der Oberfläche des deutschen Lebens schwimme, weit verbreitet. Dagegen, so würde er vielleicht fortfahren, treffe man bei den kleinen Leuten außer natürlicher Gutmütigkeit und bescheidener Fröhlichkeit nicht selten auch einen lebhaften Sinn für Höheres, einen starken Trieb nach geistiger Bildung und bei einzelnen eine leidenschaftliche Hingebung für ideale Ziele, verbunden mit einer bedeutenden Kraft, für diese Ziele Opfer zu bringen und Widerwärtigkeiten zu tragen. Möge auch in der neuen Volksbewegung allerlei Unreines mit unterlaufen, Haß und Härte gegen Andersdenkende, phantastische Großmannssucht und falsches Märtyrertum, so sei doch so viel sicher, daß lebhafte Empfindung für Volkswohl und Menschenwohl, daß echter Idealismus der Gesinnung und der That auf keine Weise sich vorzugsweise als Frucht der „klassischen Bildung" darstelle. Und so kämen wir auch hier auf dasselbe: daß die Natur und das Leben mehr thut, als die Schule.

Übrigens, wäre die humane Bildung und Gesinnung das Ergebnis der schulmäßigen und wissenschaftlichen Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturwerken, dann müßte sie sich ja vorzugsweise bei denen finden, die ihr Leben in dieser Beschäftigung zubringen, also bei den Philologen. Ob jemand, der das Leben und die Menschen kennt, sie hier vor allem suchen würde? Ist das Leben im Geistigen und Ewigen, ist Erhebung des Gemütes über alles Nichtige und Kleinliche, ist Freiheit der Seele von Eitelkeit, Rechthaberei und anderen Untugenden des beschränkten und kleinlichen Menschen hier vorzugsweise zu Hause? J. Grimm scheint dessen nicht gewiß gewesen zu sein; er behauptet sogar einmal, keine unter allen Wissenschaften sei hochmütiger, vornehmer, streitsüchtiger und unbarmherziger als die Philologie (Kl. Schriften I, 236). Und Goethe äußert einmal in einem Brief an Knebel (vom Jahre 1808) etwas Ähnliches. Dieser hatte die Bemerkung gemacht, daß im Kreise seiner Beobachtung die mit den Naturstudien Umgehenden ein humanes Leben um sich verbreiteten, dagegen die, welche die Humanitätsstudien betrieben, gerade die Inhumansten seien, lichtscheu und voll kleiner hämischer Leidenschaften. „Deine Bemerkung zu Ehren der Naturstudien gilt nicht für Jena und für den Moment allein, es liegt ein viel Allgemeineres dahinter. Schon

seit beinahe einem Jahrhundert wirken *humaniora* nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite aus den Weg zur Humanität geöffnet hat.“ (Briefwechsel mit Knebel I, 339).

Es mag dahin gestellt sein, ob die Behauptung so allgemein gilt; daß aber ärgerlichere litterarische Händel, giftigere Beschimpfung der Gegner, schadenfrohere Aufzeigung ihrer Fehler nirgendwo vorkommen, als unter den klassischen Philologen, es sei denn bei den christlichen Theologen, darüber dürfte bei Kennern der Geschichte der Wissenschaft kein Zweifel sein. J. M. Sailer sagt einmal (Werke, Bd. 39, S. 343): „Wenn der Geist der Wahrheit ein Menschenherz heimsucht, so macht er es offen nach oben und verschlossen nach unten, still und demütig nach innen, sanft und milde nach außen.“ Ist der Geist der Wahrheit, der ja denn wohl auch der Geist der Humanität ist, an diesen Früchten zu erkennen, dann hat man einige Ursache daran zu zweifeln, ob er in den klassischen Philologen, von den Tagen der italienischen Humanisten bis herab auf F. A. Wolf und seine Jünger, vorzugsweise seine Stätte aufgeschlagen hat. Gewiß, es gab und giebt unter ihnen auch Männer von dieser Art; aber fast möchte man sagen: nicht wegen, sondern trotz ihrer Philologie. Der Umstand, daß in der Litteratur das subjektive Moment eine größere Rolle spielt, als in Mathematik und Naturwissenschaft, scheint die größere Reizbarkeit zu bedingen; sie überträgt sich auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Litteratur, die Entscheidung philologischer Fragen ist vielfach allzusehr durch subjektive Wert- und Geschmacksempfindungen bedingt, als daß nicht die Bestreitung einer Ansicht leicht zugleich zum Urteil über den Wert der Person werden sollte. Dazu fehlte das mäßigende Element, das für Naturwissenschaft und Philosophie in der Grenzenlosigkeit ihrer Aufgabe liegt. Das Universum beugt den Sinn zur Ehrfurcht vor dem Unendlichen und Geheimnisvollen und zur Verträglichkeit gegen den Mitarbeiter.

Meine Absicht ist nicht zu kränken. Aber gegenüber der immer wiederholten Behauptung: an dem „klassischen Unterricht“ hange die humane Bildung und die ideale Gesinnung und die Empfindung für das Schöne und Große und was nicht noch alles, schien es geboten, auch einmal die „negativen Instanzen“ geltend zu machen. Ich will keineswegs alle Mängel in der Bildung unserer Gebildeten auf den klassischen Unterricht unserer Gymnasien schieben; aber ihn ins Maßlose zu preisen, als ob das Heil der Seele, das Heil der Menschheit an seiner Fortdauer hange, dazu scheinen mir die Erfolge denn doch

nicht angethan. Ich glaube durchaus nicht, daß, was das deutsche Volk an Idealismus und wissenschaftlichem Sinn, an formaler und humaner Bildung besitzt, auf dem „klassischen Unterricht“ beruht, so daß es mit seinem Aufhören absterben müßte. Ich glaube überhaupt nicht, daß diese Dinge allein von der Schule und noch weniger, daß sie von den Unterrichtsstoffen, die in der Schule behandelt werden, abhangen. Es ist lange üblich gewesen, bei den Realabiturienten einen Mangel an Idealismus und wissenschaftlichem Sinn wahrzunehmen; jenes oben (S. 436) erwähnte Urteil von Thierschs anonymen Zeugen, daß aus Realschulen zwar mit Kenntnissen vollgestopfte Schüler, aber nimmermehr gebildete Menschen hervorgehen könnten, hat man seitdem hundertmal durch Erfahrung bestätigt gefunden. Ich gebe auf diese Erfahrungen nicht viel, man weiß, wie bald zu vorhandenen Urteilen die entsprechenden Erfahrungen gemacht werden. Und selbst wenn die Erfahrungen richtig wären, so wären sie noch durchaus nicht beweisend; es giebt so viele Umstände, die hierbei mitwirken, daß es sehr leichtfertig wäre, alles auf Rechnung des Lehrplanes zu setzen.

Überhaupt, von dem Unterrichtsstoffe alles zu erwarten, das ist ein grober Materialismus. Der Mensch ist, was er ißt, das Wort ist ebenso unwahr, wenn man es in geistiger, als in leiblicher Bedeutung gebraucht. Soweit die Schule auf die Denkweise und Gesinnung einwirkt, geschieht es nicht so sehr durch den Unterrichtsstoff, als durch die Persönlichkeit des Lehrers. Mit den schönsten „Gesinnungsstoffen“ ist wenig gethan, auf den Lehrer kommt es an; ist er erfüllt von der Sache, bringt er Freude und Gelingen in die Schule, so entwickelt sich darin der wissenschaftliche Sinn; ist er dazu ein treuer, wahrhafter und aufrechter Mann, so wird auch ideale Gesinnung in seiner Umgebung gedeihen; ist er dagegen ein hohler und affektierter, ein heuchlerischer und streberischer, ein hochmütiger und rechthaberischer Mann, so mag er das Evangelium mit Engelszungen predigen, es bleibt totes Redewerk. Geistige und sittliche Bildung ist nicht, um mit Lagarde zu reden, ein nasser Lehm, den ein beliebiger Handwerker an eine beliebige Wand wirft. Nur das kann man sagen, daß verschiedene Unterrichtsfächer in verschiedenem Maße zur persönlichen Einwirkung des Lehrers Gelegenheit bieten, Litteratur- oder Religiosunterricht mehr als Schönschreiben und Mathematik, obwohl die stille Zucht des tüchtigen und treuen Lehrers auch in solchen Stunden sehr wirksam sein kann.

Wie steht es nun in dieser Hinsicht mit dem klassischen Unterricht? Giebt er dem Lehrer für die persönliche Einwirkung auf Gesinnung und Einsicht der Schüler besonders günstige Gelegenheit?

Sicherlich, er ist an und für sich dazu wohl geeignet. Die Lektüre der alten Dichter, Philosophen, Historiker, Redner führt zur Berührung mit allen menschlich-sittlichen Dingen und Verhältnissen, den nächsten wie den tiefsten. Und auch hier wird gelten, daß gerade der Abstand, die Fremdheit, vorzüglich Gelegenheit zu lehrhafter Behandlung bietet. Aber, nun nehme man wieder die Dinge, nicht wie sie sein könnten, sondern wie sie wirklich sind: stellt sich hier nicht vielfach der sachlich-philosophischen Behandlung die mangelhafte Kenntnis der Sprache mit peinlicher Hemmung entgegen, besonders im Griechischen? Die Voraussetzung der vollen Wirksamkeit des klassischen Unterrichts ist, daß der Schüler auf der Oberstufe die Schriftsteller lesen, im eigentlichen Sinne des Wortes lesen, nicht bloss buchstabieren und präparieren kann. So sahen die Begründer des neuen Gymnasiums, Süvern, Schulze, Thiersch die Sache an. Am bestimmtesten hat Thiersch es so formuliert: auf der Lateinschule lernt man die Sprachen, um dann auf dem Gymnasium (den vier oberen Klassen) die Schriftsteller zu lesen, so zu lesen, wie man in einer modernen Sprache Bücher liest, um des Inhalts und um der litterarischen Form willen. Mit Hochdruck wurde darauf hingearbeitet, daß der Schüler es bis zur Lesefertigkeit bringe, ein forcierter Grammatikunterricht auf der Unterstufe diente diesem Ziel, und auf der Oberstufe sollte dann eine oft auch forcierte Privatlektüre die Fertigkeit bringen. Es ist aber kein Geheimnis, daß der Erfolg hinter den Erwartungen um ein Beträchtliches zurückblieb. Unter günstigen Umständen näherte sich mancher Schüler dem Ziel einigermaßen, im Durchschnitt blieb man, namentlich im Griechischen, weit dahinter zurück. Ich habe oben (S. 337) darauf hingewiesen, wie die preußische Schulverwaltung noch unter Schulze sich genötigt sah, stillschweigend nachzulassen. L. Wiese, der aus der Lehrerlaufbahn hervorgegangen war und deutlicher als Schulze die Grenzen der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit sah, hat die Unerreichbarkeit des Ziels stets anerkannt. Wenn Bonitz hierzu weniger bereit war, so hing das vielleicht doch auch damit zusammen, daß lange Zeit seine Hauptwirksamkeit in der Universität lag.

Daß nun aber seitdem die Verhältnisse nicht günstiger geworden sind, liegt vor jedermanns Augen: die alten Sprachen haben an Geltung, wie in der Welt draußen, so auch im Gymnasium, dazu auch an Stundenzahl fortwährend eingebüßt. Die Folge kann keine andere sein als die, daß die Sicherheit und Leichtigkeit des Lesens geringer wird. Man hat, den Empfindungen des Publikums nachgebend, den grammatischen Unterricht eingeschränkt: humanistischen, nicht grammatischen Betrieb macht man jetzt von oben den Lehrern zur Pflicht.

Gewiß muß er das Ziel sein; aber Grammatik bleibt die Voraussetzung. Je mehr man den grammatischen Unterricht einschränkt, desto peinlicher muß die Unsicherheit in den Elementen sich dann bei der Lektüre auf der Oberstufe geltend machen. Es ist das der Punkt, den Cauer mit Recht betont: ohne sicheres grammatisches Verständnis ist nun einmal hier nichts zu erreichen; erst der Buchstabe, dann der Geist. Hat also der Primaner den Buchstaben nicht, nun, so muß er ihn lernen, und setzt man keine eigenen Stunden dafür an, so muß die Sophokles- und Plato-, die Cicero- und Horazstunde dazu verwendet werden. Die Folge wird sein, daß diese Stunden noch viel öder und unfruchtbarer werden, als sie früher waren, oder vielmehr, wieder so öde werden, als sie im 16. und 17. Jahrhundert waren, wo man mit Knaben von 12—16 Jahren an diesen Autoren die Grammatik buchstabierte. Damals freilich setzte man dem Schulunterricht überhaupt kein höheres Ziel, als die Sprache. Das Studium der Autoren, im besonderen der griechischen, vor allem der Philosophen, sollte auf der Universität folgen. Heutzutage weiß alle Welt, daß die Mehrzahl unserer Schüler griechische Autoren zum letztenmal beim Abiturientenexamen oder schon beim „Abschlußexamen“ in die Hand nimmt.

Hin und wieder wird behauptet: so dürftig stehe es denn mit dem Griechischen doch nicht. Uhlig hat wiederholt in seiner Zeitschrift (Human. Gymn. Jahrg. 1892/93) über die Erfolge badischer Gymnasien Rühmliches berichtet; er teilt Proben von griechischen Schülerarbeiten mit und weist auf den bedeutenden Umfang der Schullektüre hin, der ja denn auch eine beträchtliche Lesefertigkeit zur Voraussetzung habe. Ich zweifle nicht daran, daß ein tüchtiger Lehrer mit guten Schülern unter günstigen Umständen auch heute noch recht Erfreuliches erreichen kann. Aber daß der Durchschnitt unserer Schulen und Schüler es in der Prima zu einem wirklichen freien Lesen von Sophokles und Demosthenes, Thucydides und Plato bringt, daran zweifle ich allerdings. Und dem scheinen auch die Erfahrungen von philologischen Universitätsprofessoren zu widersprechen; v. Wilamowitz hat in einer bekannten Göttinger Rektoratsrede geäußert, daß er am Unterricht im philologischen Seminar erst wieder Freude habe, seitdem er sich gewöhnt habe, bei seinen Studenten keinerlei Sicherheit in der griechischen Grammatik mehr vorauszusetzen und ruhig auch einmal Aoriste und Plusquamperfekte abzufragen.

Liegt die Sache so, bleibt der griechische Unterricht allzusehr in den Dornen des grammatischen und lexikalischen Gestrüpps hängen, und bei der starken Verkürzung der Stundenzahl im Lateinischen werden diese Dornen auch hier fühlbarer werden, so wird die Lektüre

immer mehr von ihrer Fähigkeit einbüßen, Lehrer und Schüler zu jenem freien Verkehr miteinander und mit dem Schriftsteller zusammenzuführen, der für die geistig-sittliche Bildung Förderung verspricht. Im besonderen wird auch der Ertrag für die sogenannte formale Bildung nicht groß sein. Für Knaben ist auch das Buchstabieren der fremden Sprache eine gute Übung, wie der sprachlichen, so der logischen Fähigkeiten. Für 18—20jährige nicht mehr ebenso. Gewiß, die Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch ist an sich eine Sache, der es weder an Bildungswert noch an Interesse fehlt; aber vielleicht muß man sagen: sie hat für den gewöhnlichen Menschen, der die Sprache als solche nicht zum Gegenstand seines wissenschaftlichen Studiums zu machen vorhat, doch nur als nebenhergehendes Ziel einen Wert; das eigentliche Interesse ist doch normaler Weise auf den Inhalt, auf die Gedanken gerichtet; und gerade in den Jünglingsjahren. Der Knabe lernt, was ihm der Lehrer aufgiebt, der Mann reflektiert nicht ungern über Sprache, Stil und Form litterarischer Darstellungen; der Jüngling dagegen ist begierig zur Sache zu kommen. Sein Interesse ist vorwiegend ein materiales und man kann sagen philosophisches; er will wissen, welche Gedanken man sich über Welt und Leben machen kann und muß; Gedanken lesen und Gedanken beurteilen, darauf steht sein Sinn. Wird er dauernd angehalten, hierauf zu verzichten, wird ihm der Inhalt nur in homöopathischen Dosen geboten, in Form von Zeilen, die er aus so und so viel Schriftstellern täglich zu präparieren hat, so entsteht ein gespannter und unlustiger Zustand. Wird er gar angehalten, und es ist noch nicht so lange her, daß dies geschah, den Schriftsteller vor allem als den Wörtergarten anzusehen, aus dem er Wörter und Redensarten nebst grammatischen und stilistischen Observationen zum Gebrauch bei künftigen Prüfungen und „Skriptionen“ zu sammeln hat, so kann geradezu eine stumpfsinnige Gewohnheit entstehen, überhaupt nur Wörter zu sehen und auf einen in den Wörtern ausgedrückten Sinn gar nicht zu achten. Die Erscheinung des *stupor paedagogicus*, die Ernesti in den alten Fürstenschulen beobachtete, ist die notwendige Wirkung eines rein formalistischen Betriebes, das gerade Gegenteil formaler Bildung, die doch vor allem in dem Trieb und der Kraft besteht, Gedanken zu suchen und aufzufassen, zu beurteilen und neue zu bilden. Man hat jetzt das Übel erkannt und bekämpft es überall. Ob es aber aus unseren Gymnasien völlig vertrieben werden kann? Schwerlich, so lange mühevolles Zeilenlesen darin bis zur Oberstufe eine so große Rolle spielt. Und das wird, fürchte ich, so lange seine Rolle fortspielen, als man nicht darauf verzichtet, dem Trugbild der utraquistischen Einheitsschule nachzujagen. —

Das wäre die eine Seite der Sache: der klassische Unterricht führt durchaus nicht regelmäßig zu dem Ziel, daß man durch ihn im vorbereitenden Gelehrtenunterricht erreichen will, zu humanistischer Bildung. Ich gehe noch mit ein paar Bemerkungen auf die andere Seite ein: der klassische Unterricht ist nicht mehr der einzige Weg zu humanistischer Bildung; es giebt heute Bildungsmittel, die auch für die schulmäßige Behandlung dasselbe, und wie die Dinge liegen, in vielen Fällen mehr zu leisten im stande sind. Vor allem wird hier der deutsche und der neusprachliche Unterricht in Betracht kommen.

Was zunächst die formale Bildung anlangt, so würde ich sagen: für junge Leute im Alter von 18—20 Jahren wüßte ich keine bessere Übung als die, kleinere und größere Schriften im ganzen zu lesen, ihren Inhalt und Zusammenhang in scharf durchgeführter Gliederung sich ganz durchsichtig zu machen; sodann verschiedene Darstellungen eines Thatbestandes, verschiedene Ansichten über eine Sache zu vergleichen und zu prüfen, die Gründe auf jeder Seite festzustellen, die Ursachen der Verschiedenheit zu ermitteln und mit eigenem Urteil dazu Stellung zu nehmen. Daß hierzu die Schriften der Alten vortreffliche Gelegenheit geben, habe ich schon gesagt; aber um größere Partien historischer, philosophischer, rhetorischer Schriftsteller zu lesen, braucht der Schüler zu viel Zeit. Kein Zweifel, daß er bei deutschen oder auch bei englischen und französischen Schriftstellern es viel leichter zu jenem Ziel bringt. Gewöhnt er sich hierbei, mit der Feder in der Hand zu lesen, nicht um Vokabeln aufzuschreiben, sondern um den Inhalt mit ein paar Strichen zu skizzieren, Thatsachen und Gedanken zu notieren, so würde ich denken, daß er damit einen für seine geistige Bildung und besonders auch für seine künftigen wissenschaftlichen Studien sehr förderlichen Habitus sich aneignete. Denn das ist ja wohl die Aufgabe, die das akademische Studium, wenigstens in den Geisteswissenschaften, in erster Linie überall stellt: aus vielen Büchern mannichfache Thatsachen und Ansichten zusammenzutragen, sie auf ihre Zusammenstimmung zu prüfen, sich eine Ansicht von dem Wert verschiedener Berichte oder Auffassungen zu bilden, ihre Herkunft und ihre Gründe zu untersuchen und so sich eine auf Gründe gestützte und auch historisch orientierte Anschauung von der Sache zu bilden. Ich glaube nicht, daß wir Grund zu der Annahme haben, unser jetziger Gymnasialunterricht leiste nach dieser Richtung hin alles, was er leisten sollte. Vielfach ist diese Fähigkeit, die Fähigkeit der Synopsis, die nach Plato den Philosophen macht, beim Anfang des Universitätsstudiums recht unentwickelt. Ich denke, das nicht selten Semester lang fortgesetzte Irrlichterieren und das dürftige Ergebnis des akademischen

Studiums bei manchen hängt auch damit zusammen, daß sie von der Schule für derartige Arbeit keine Fertigkeit mitbringen und auf der Universität keine rechte Anleitung zu ihrer Erwerbung finden. Denn die Seminare setzen den Besitz solcher Fertigkeit wohl mehr voraus, als daß sie Gelegenheit geben, sie sich zu verschaffen.

Auch für die stilistisch-litterarische Ausbildung kann meines Erachtens die Lektüre moderner Dichter und Schriftsteller, wie heute die Dinge liegen, reichlich so viel leisten, als ein klassischer Unterricht, der es nur zu bescheidener Fertigkeit und geringem Umfang in der Lektüre bringt. Oder vielmehr, es ist doch wohl kein Zweifel, daß sie es längst thut, wenn es auch nicht immer die Schullektüre ist. Lessing oder Schiller, G. Freytag oder H. Taine oder irgend ein ganz moderner und ganz unschulmäßiger Schriftsteller wird wohl in der Regel sehr viel größeren Einfluß auf die erste Bildung des Stils und des litterarischen Geschmacks unserer Schüler üben, als die Schullektüre des Demosthenes und Sophokles, des Cicero und Livius. Jene gehen unmittelbar ins Ohr und in die Feder über. Seit mit dem lateinischen Aufsatz der letzte Rest des althumanistischen Imitationsbetriebs gefallen ist, wird der Einfluß der Klassiker auf die Bildung des Stils noch mehr schwinden, als es schon seit dem Aufkommen des deutschen Aufsatzes der Fall war. Und daß die Vorstellung von epischer und lyrischer Form, von dramatischer oder historischer Komposition, von künstlerischer Disposition einer Abhandlung oder einer Untersuchung, soweit es denn bei unseren Gymnasiasten hierzu überhaupt kommt, sich mehr an deutschen, als an griechischen und lateinischen Mustern bildet, wird doch wohl auch als ausgemacht angesehen werden dürfen. Was endlich die „Humanitätsbildung", das feinere und tiefere Verständnis für menschlich-sittliche Verhältnisse anlangt, so wird darüber wohl kein Streit sein, daß Schiller, Goethe, Shakespeare, Carlyle, J. St. Mill, Taine, Ranke in das Verständnis der großen und kleinen Menschenwelt einzuführen ebensowohl befähigt sind, als Homer, Sophokles, Horaz, Tacitus, Thucydides. Und daß sie in die Welt der Gegenwart einführen, doch ohne Beschränkung auf die Gegenwart, wird man nicht als Nachteil geltend machen wollen. Oder sind die Alten darum leistungsfähigere Bildungsmittel, weil sie in der fremderen Sprache vorliegen? Bieten moderne Dichter und Schriftsteller, vor allem die deutschen, dem Unterricht nicht ausreichenden Widerstand? Das Lateinische und Griechische nötigt zu mühevoller Arbeit, zu eindringendem Verweilen. Cauer führt dies aus in einer Entgegnung auf diese Betrachtung. Allzu oft habe er es erlebt: „die Gedanken der Schüler gleiten an dem deutschen Text ab, wie das Rad an der zu glatten

Schiene; es fehlt an Reibung. Sie lesen oder hören die Worte der Muttersprache mit dem behaglichen Gefühl, daß vertraute Klänge an ihrem Ohr vorüberziehen, und es ist eine mühsame und oft verdrießliche Arbeit, sie erst aus der Illusion herauszureißen, daß sie die Sätze verstanden haben, weil ihnen alle einzelnen Wörter verständlich vorgekommen sind" (Preuß. Jahrb., Bd. LXIV, S. 335). Gewiß, das wird vorkommen; und die Arbeit mag auch ihr Verdrießliches haben. Andererseits wird es ja wohl auch sein Erfreuliches und Aufheiterndes haben für Lehrer und Schüler, wenn so das, worüber man zunächst als über ein ganz Verständliches und Selbstverständliches hinweggelesen hatte, zu einem Merkwürdigen und Rätselhaften wird; wer hätte nicht gern von R. Hildebrand sich Wörter und Redewendungen, die ihm von klein auf vertraut waren, zum Rätsel machen und dann lösen lassen? Und mit der sachlichen Auffassung wird es nicht anders sein; ein sokratisches ἐξετάζειν hat wohl noch immer lebhafte Aufmerksamkeit bei den Umstehenden und auch bei dem also Vorgenommenen erregt. Und schließlich, ob verdrießlich oder nicht, notwendig wird die Sache ja auf alle Weise sein. Ja ich würde sagen, Cauers Beobachtung ist der beste Beweis für ihre Notwendigkeit und zugleich für die Unzulänglichkeit der klassischen Lektüre: denn jener Habitus, alles in Ordnung zu finden, wenn nur keine fremdartigen Worte ans Ohr schlagen, wird doch wohl bei dem Zeilenpräparieren erworben worden sein; der eilige Sekundaner hat sich daran gewöhnt, das Pensum daraufhin durchzulesen, ob „Vokabeln" darin seien.

Sollte aber gar ein Lehrer in Verlegenheit sein, über Tell und Wallenstein, über Egmont und Iphigenie, und dem Faust wird die Schule ja wohl auch nicht immer ausweichen können, etwas zu fragen und zu sagen, weil keine grammatischen und lexikalischen Schwierigkeiten darin sind, so würde ich denken, daß er auch nicht der Mann wäre, den Primanern die Tragiker oder den Homer oder Horaz zu einem Spiegel der Menschen und Zeiten zu machen.

Ich füge noch eines hinzu. Auch dem modernen Gymnasium, das die alten Sprachen, wenigstens die griechische, nicht mehr lehrt, würden darum die griechischen Schriftsteller nicht fremd werden müssen oder dürfen; man würde sie in der Übersetzung lesen. Selbstverständlich würden wir den Homer lesen, und auch den Aeschylus und Sophokles, und vielleicht wagten wir uns auch einmal an ein paar Stücke des Aristophanes, der dieselbe Welt von einer anderen Seite zeigt. Und so würden wir den Thucydides lesen, den ganzen Thucydides, nicht bloß ein paar Bücher, natürlich nicht in der Schule, sondern ein jeder für sich zu Hause, mit der Feder in der Hand: wir leiteten sie an,

Regesten zu machen, oder irgend einen Gesichtspunkt durch das ganze Werk hindurch zu verfolgen: die militärischen Angriffspunkte, die Art der Kriegführung auf beiden Seiten, die Beziehungen zwischen der inneren und der äußeren Politik in den verschiedenen Städten, die Form der Komposition des ganzen Werkes, die Form der Reden u. s. w. Und natürlich würden wir auch die Lebensbeschreibungen des Plutarch nicht umsonst geschrieben und in der Reclam-Bibliothek gedruckt sein lassen. Und hätten einige an diesen Dingen Freude, so würden wir sie anleiten, auch einmal dahin zu sehen, wie die Philosophen, wie Sokrates und Plato und Xenophon sich zu den öffentlichen Verhältnissen stellen, wie in ihren Staatsidealen sich die thatsächlichen Zustände gleichsam in der Umkehrung zeigen. Wenn wir auf diese Weise ein Jahr etwa griechische Geschichte und Litteratur trieben, ich sollte denken, die Schüler, die überhaupt Sinn für geschichtliches Leben hätten, würden von den Griechen und ihrem Wesen wohl auch ohne die Sprache einen Geruch bekommen. Und ebenso würden wir ein anderes Jahr die römische Geschichte und Litteratur in den Mittelpunkt stellen; die Geschichtsschreiber und die zeitgenössischen Schriftsteller zusammen sehend und in größeren und kleineren Ausarbeitungen behandelnd, hätten wir auch hier litterarischen und historischen Unterricht in einem. Und was hinderte uns, auch für das Mittelalter einmal an einem Punkt dasselbe Verfahren zu versuchen?

Und hierauf würde ich nun auch verweisen, wenn man uns den Gewinn an historischer Bildung vorrechnen wollte, der dem entginge, der nicht Griechisch und Lateinisch könne. Natürlich, den ungemeinen und in der That unersetzlichen Wert der alten Sprachen für die geschichtliche Bildung fällt mir nicht ein zu bestreiten. Die Sprache ist das Einzige, was vom Altertum ganz und unversehrt auf uns gekommen ist, in ihr ist die ganze vergangene Welt gegenwärtig. Jedes griechische oder lateinische Wort ist ein Stück Altertum und läßt den, der es versteht, wie durch ein Loch in der Wand, unmittelbar in die Lebensverhältnisse und Denkweise der Alten hineinsehen. Wie die Reise in das fremde Land anders belehrt, als eine Reisebeschreibung, vor allem dadurch, daß sie beständig zu tausend zufälligen Berührungen mit all den kleinen Dingen führt, die in keiner Reisebeschreibung vorkommen, so belehrt die Lektüre in fremder Sprache anders, als in der Übersetzung; die beständige Berührung mit den eigenen und eigentümlichen Wörtern und Wendungen der fremden Sprache führt zu tausendfältiger unbewußter Belehrung über Lebensverhältnisse, Anschauungs- und Denkweise des fremden Volkes, wie sie keine Übersetzung und kein Kommentar geben kann. Ganz heimisch werden im Altertum kann

selbstverständlich nur, wer die Sprache versteht. Und dennoch, würde ich nun sagen, kann unter Umständen vom Altertum einer mehr wissen und mehr haben, der seine Litteratur nur aus Übersetzungen kennt, als einer, der Jahre lang an den Sprachen lernt. Wenn ein junger Mann von 18, 20 Jahren den Thucydides in vier Wochen in deutscher Übersetzung ganz durchliest, mit der Aufmerksamkeit, die ein so interessantes Drama dem, der es zu verfolgen anfängt, bald abnötigt, so wird er von den politischen und militärischen, den gesellschaftlichen und geistigen Verhältnissen jener Zeiten doch wohl mehr erfahren, als ein anderer, der ein Semester lang an einem Buche hin und wieder ein paar Stunden „präpariert" und mit Ach und Krach in der Schule übersetzt. Ich denke, ich weiß auch so ziemlich, was eine Übersetzung leisten kann, was nicht. Der üblichen Mißachtung gegenüber wird es aber doch am Orte sein, immer wieder daran zu erinnern, als wie wirksame Bildungsmittel Übersetzungen sich erwiesen haben. Das Mittelalter kannte die Bibel und den Aristoteles, die Hauptquellen seiner geistigen Bildung, nur aus Übersetzungen. So kennt und liest das Volk bis auf diesen Tag die heilige Schrift nur in deutscher Sprache; und welches Buch käme, bis auf diesen Tag, von ferne der Wirkung auf seine geistige Bildung gleich? Bekannt ist, daß Friedrich der Große, ein großer Leser und Verehrer der Alten, besonders auch ihrer Philosophen, sie nur in französischer Übersetzung lesen konnte; man darf vielleicht daran zweifeln, ob ihm die Alten so wichtig geworden wären, wenn sein Vater, statt die Erlernung des Lateins zu verbieten, ihn angehalten hätte, einige Jahre auf der Schulbank mit Grammatik und Lexikon zu hantieren; naheliegende Beispiele aus jüngster Zeit scheinen nicht dafür zu sprechen. Genug Beweis, meine ich, zu zeigen, wie viel Übersetzungen leisten können. Wer die Sache will, der findet sie wohl auch in der Übersetzung und wen sie nicht interessiert, dem hilft auch das Original nicht.

Dem klugen Wicht
Fährts ins Gesicht,
Fährts in die Nase.

Ja, muß man nun nicht sagen: die Scheu und Mißachtung, die das Gymnasium für Übersetzungen als für ganz verderbliche und minderwertige Dinge, die eigentlich gar nicht in der Welt sein sollten, hegt und nährt, die wird für viele ein Hindernis, die Alten wirklich zu lesen und kennen zu lernen? Wieviel hat denn ein durchschnittlicher Abiturient von der griechischen Litteratur wirklich gelesen? Von Sophokles ein oder zwei Stücke, von Xenophon und Herodot, von Plato, Thucydides, Demosthenes ein paar kleine Proben, und den Homer.

Ist es nicht doch seltsam, die griechischen Schriftsteller als die ewigen Bildner der Menschen in den Himmel erheben und sich dann mit so bescheidenem Kosten begnügen? den Plato als Gipfel der Weisheit preisen, und dann den Schülern nichts als Laches und Euthyphron vorsetzen (S. 630)? Wenn jemand SCHILLER und GOETHE so priese, wie man die Griechen zu preisen pflegt, und er ginge dann hin und läse ein oder zwei Stücke von jedem und ließe dann ruhig ihre sämtlichen Werke im Bücherschrank verstauben, eine Sache, die denn wohl auch vorkommt, würden wir nicht denken, seine hitzige Lobrednerei sei unecht und bloß konventionelle Anbequemung?

In der That, ich meine, auch unser klassisches Gymnasium, wie es ist, sollte sein Verhältnis zu den Übersetzungen gründlich ändern. Den Schülern bleiben ja Übersetzungen nicht fremd, nur daß sie bisher fast nur ihren Mißbrauch kennen gelernt haben. Einsichtige Lehrer haben längst die Frage erwogen: ob es nicht möglich sei, den heimlichen, verbotenen und schädlichen Mißbrauch in einen regelmäßigen und nützlichen Gebrauch zu verwandeln. So könnte man bei der Vorbereitung den Gebrauch einer guten, freien Übersetzung nicht bloß zulassen, sondern voraussetzen, sie würde dem Schüler die sprachliche Durcharbeitung des Textes erleichtern, aber nicht abnehmen. Sodann aber, wenn einmal der Bann gebrochen wäre, könnte man nun von der Übersetzung den weiteren Gebrauch machen, daß man die Schriftsteller, die man jetzt, da man darauf besteht, sie nur in ihrer Sprache zu lesen, zum größten Teil ungelesen läßt, aus ihr wirklich kennen lernte. Die jüngsten preußischen Lehrpläne deuten diesen Gebrauch einmal an, beim Homer seien, soweit man ihn nicht ganz in der Ursprache lesen könne, gute Übersetzungen „behufs Ergänzung“ heranzuziehen. Ich meine, dasselbe Verfahren wäre nicht minder bei den Tragikern, den Historikern, dem Plato anwendbar. Unsere Schulen kommen nicht dazu, aus diesen Schriftstellern den Gewinn zu ziehen, den sie unserer litterarischen, historischen, philosophischen Bildung bringen können, weil sie den Gebrauch von Übersetzungen ablehnen. Der Grund hierfür aber ist, daß man Übersetzungen dem Hauptzweck, der Erlernung der Sprache, für hinderlich hält. So wird das Festhalten an der Erlernung der Sprache für unsere Schüler zu einem Hindernis, die griechische Litteratur kennen zu lernen. Denn der offiziellen Anschauung der Schule, daß Übersetzungen nur zum Mißbrauch da sind, folgen sie zwar nicht darin, daß sie den Mißbrauch unterlassen, wohl aber darin, daß sie sich auf den Mißbrauch beschränken. —

Ich ziehe die Summe: man unterschätzt, was die Erlernung der

alten Sprachen gegenwärtig dem Schüler durchweg leistet, indem man das Wünschenswerte dem regelmäßig Erreichten gleichsetzt. Auf der anderen Seite unterschätzt man, was uns heute an Ersatz zu Gebote steht; eine humanistische Bildung ist gegenwärtig auch ohne die Erlernung der alten Sprachen möglich.

Über diesen Ersatz möchte ich nun noch ein paar Bemerkungen hinzufügen. Wie schon gesagt, wäre in dem Gymnasium der Zukunft der humanistische Unterricht, der auch dort im Mittelpunkt stünde, vor allem auf das Deutsche zu gründen. Deutsche Dichter und Prosaiker wären in erster Linie der Lektüre und den begleitenden schriftlichen Übungen zu Grunde zu legen. Wie früher im Lateinischen Lektüre und Komposition einander in die Hände arbeiteten, in der Weise, daß die Lektüre der Komposition den Stoff bot, die nachfolgende Komposition dagegen der Lektüre das spannende Interesse verlieh, so würde jetzt auf der Oberstufe die Lektüre der deutschen Klassiker dem Schüler die Substanz von Anschauungen und Gedanken bieten, und der Aufsatz hätte dann zur Sammlung und Vertiefung, zur Verarbeitung und Assimilation des Aufgenommenen anzuhalten. Es ist das die Form, der der deutsche Unterricht, seitdem er sich auf sein Wesen zu besinnen begonnen hat, immer entschiedener sich zugewendet hat, wie es die bekannten Werke von E. Laas und R. Lehmann über den deutschen Unterricht zeigen. Neben der Dichtung wären in größerem Umfang auch Prosaschriften lehrhaften Inhalts zu benutzen; sie hätten, neben der sachlichen Belehrung, vor allem auch die Aufgabe, in der scharfen Gliederung und in der präzisen Auffassung und Formulierung eines Gedankenzusammenhangs zu üben. Der Schüler hätte darin Muster der Disposition und der Ausführung für kleine Darstellungen oder Untersuchungen. Lesebücher von der Art, wie sie jüngst von P. Cauer oder Chr. Muff zusammengestellt sind, würden den Stoff für solche Übungen bieten. Vorträge und Abhandlungen aus allen Gebieten, philosophische, ästhetische, geschichtliche, biographische, philologische, litterar- und kunsthistorische, auch geographische und naturwissenschaftliche würden sich darin finden. Und neben der abhandelnden Darstellung würden auch andere Formen vertreten sein: die Rede, der Dialog, die Kritik, die Erzählung, die Biographie, der Brief. Und natürlich würde gar nichts hindern, auch Übersetzungen aus alten und neuen Sprachen zu verwenden. So wären die platonischen Dialoge, die uns jetzt fast ganz verloren gehen, für Dispositions- und Definitionsübungen vortrefflich zu benutzen. Und selbstverständlich diente auch die Lektüre

in den Fremdsprachen auf der Oberstufe in gleicher Weise der humanistischen Bildung.

Sodann aber wird sich der deutsche Unterricht nach einer Seite hin erweitern: wir werden doch nicht für immer darauf verzichten wollen und können, die Jugend unseres Volkes, die einmal bestimmt ist, seine geistigen Führer zu stellen, in das geschichtliche Verständnis der deutschen Sprache einzuführen. Auf älteren Lehrplänen, so dem preußischen von 1856, war schon dem Mittelhochdeutschen ein bescheidener Platz eingeräumt. Die folgenden Lehrpläne von 1882 und 1891 haben es wieder ausgeschieden. In dem Gedränge, das durch den Utraquismus herbeigeführt worden ist, hat der Unterricht zuerst sich schicken und einschränken müssen, der in einer deutschen Schule nach dem Recht der Natur, so sollte man denken, das erste Recht haben müßte: der deutsche Unterricht. Man verweist uns für die ältere Litteratur unseres Volkes auf Übersetzungen, die sonst so mißachteten Übersetzungen. Und doch wird kein Zweifel sein, daß die Übersetzung nirgends weniger leistet, als hier. Aus dem Dialekt kann man nicht übersetzen, wer möchte Fritz Reuter in hochdeutscher Übersetzung lesen? Nun, mit dem Mittelhochdeutschen steht es ähnlich; gerade die nahe Verwandtschaft macht die Übersetzung unmöglich: bleibt man der Urform nahe, so stören die kleinen Verschiebungen in den Wortbedeutungen; giebt man eine freie Reproduktion, so wird das Kolorit ein fremdes. Wirklich lebendig wird diese Dichtung nur dem, der sie in ihrer eigenen Form liest.

Und zu dem Wert der Dichtung kommt hier der unmittelbare Wert des Sprachverständnisses; die lebende Sprache gewinnt an Tiefe der Empfindung und Bedeutsamkeit des Ausdrucks durch die Einsicht in die geschichtliche Entwickelung. Mützell spricht in einem Aufsatz vom Jahre 1853 (Ztschr. f. Gymn.-Wesen, Suppl.-Bd., S. 155ff.), worin er lebhaft für die Aufnahme der alten Sprache in den Schulunterricht eintritt, diese Sache so aus: „Der Gebrauch unserer Schriftsprache ist konventionell, sie hat das Bewußtsein ihres Lebens verloren; die Wörter kursieren großenteils wie Münzen von beliebigem Gepräge. Darum ist unsere Schriftsprache ein Tummelplatz der Willkür und Laune. Es ist kein Traumbild, wenn wir meinen, daß nicht bloß der Ausdruck, nein, das Leben der Einzelnen, der Litteratur, an Innerlichkeit, an Tiefe, an Naturwahrheit gewinnen müßte, wenn das Gefühl von dem ursprünglichen Inhalt unserer Wortstämme durch Zurückgehen auf die alten Fundgruben deutschen Geistes und Lebens angeregt würde, wenn, was jetzt ausschließliches Besitztum einiger Männer der Wissenschaft ist, Gemeingut der Nation würde, wenn das Volkstümliche, das sich in

den unteren Schichten noch erhalten hat, mit der Belebung des uralt Volkstümlichen im Bewußtsein der Gebildeten zu einer vollen Einheit sich verbinden könnte.“ Und J. Grimm spricht einmal die prophetischen Worte: den Rückzug der alten Sprachen aus unseren Schulen werde entscheiden, daß es unserem Volke künftig gelinge, einig und mächtig zu werden, und daß der deutschen Poesie ein ins Volk gedrungenes Drama zu teil werde: „dann wird der Augenblick herannahen, daß auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blute geht und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf. Dann kann jeder praktische Gebrauch der klassischen Sprachen und alle Zurüstung darauf erlassen bleiben, ihr historisches Studium desto angestrengter und sozusagen uneigennütziger betrieben werden“ (Über Schule, Universität, Akademie; 1849; kl. Schriften I, 284). — Wie aber jede ernsthafte Behandlung sprachlicher Erscheinungen zur geschichtlichen Betrachtung hinleitet und hintreibt, das zeigt das liebenswürdigste aller Schulbücher, R. Hildebrands Buch: Vom deutschen Sprachunterricht (4. Aufl. 1890). Ich kann mir nicht denken, daß ein Lehrer dies Buch, „von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“, lesen und aus der Hand legen kann ohne den Wunsch: statt Lehrer toter Sprachen — sie bleiben trotz alles Widerspruchs tot, wenigstens für Knaben, denen sie weder im Ohr noch in der Seele den lebendigen Klang wecken — lieber Lehrer der lebendig gesprochenen und gefühlten Sprache zu sein.

Und noch ein zweites Unterrichtsfach, das in dem Gedränge des Utraquismus zu Schaden gekommen ist, wird in der deutsch-humanistischen Schule wieder Raum finden, das ist die Philosophie. Philosophie ist, so lange es einen gelehrten Unterricht gegeben hat, für ein Hauptstück des allgemein-wissenschaftlichen Unterrichts angesehen worden. Im Mittelalter bildete sie die Substanz des Unterrichts in der artistischen Fakultät, die damals das Obergymnasium darstellte. Seit dem 16. Jahrhundert beginnt sich die Lateinschule zur Gelehrtenschule zu erweitern und zu den Sprachen die Elemente der Wissenschaften in ihren Kreis zu ziehen, vor allem Logik und Metaphysik, Physik und Mathematik. Im 18. Jahrhundert dringt an Stelle der alten Schulphilosophie (Aristoteles-Melanchthon) die neue Philosophie, der Wolff die Form eines Schulsystems gegeben hatte, auf Schulen und Universitäten durch. Ernestis *Initia doctrinae solidioris* sind lange Zeit ein vielgebrauchtes Schulbuch; es enthält einen Abriß sämtlicher philosophischer Wissenschaften, außer Mathematik und Naturwissenschaft auch Logik, Psychologie, Ontologie, natürliche Theologie, Ethik, Politik,

Rechtsphilosophie. Daneben aber galt es im 18. Jahrhundert noch durchaus als gehörig, auf der Universität zuerst seinen philosophischen Kursus zu machen, ehe man sich dem Fachstudium zuwendete. Erst im 19. Jahrhundert hat sich allmählich der Ausfall der Philosophie vollzogen; das Gymnasium hat ihn, nach einigen Versuchen, ihn festzuhalten, jetzt so gut wie vollständig fallen lassen; nur in Österreich und Württemberg ist er auf dem Lehrplan geblieben. Und auf der anderen Seite hat die philosophische Fakultät aufgehört, allgemeinwissenschaftliche Vorschule für die oberen Fakultäten zu sein. Der Gymnasialkursus hat sich so ausgedehnt, daß er als ausreichende Vorbildung für jedes Fachstudium gilt. Die Reifeprüfung begünstigt die Vorstellung, daß der allgemein-wissenschaftliche Kursus vollendet sei. So ist es jetzt Regel, daß ein großer Teil, vielleicht die Mehrzahl der Studierenden, ohne allen philosophischen Unterricht bleibt. Die meisten Mediziner, Juristen, Chemiker haben von Logik und Psychologie nie etwas gehört, außer dem Namen, von Ethik und Metaphysik nicht zu reden. Sie haben auf dem Gymnasium etwas Latein und Griechisch, etwas Physik und Mathematik, etwas Geschichte und Geographie, dazu die Glaubenslehre ihrer Kirche gehabt; auf diesen Unterbau wird dann auf der Universität die Fachwissenschaft gegründet.

Es haben eine Reihe von Ursachen zu diesem Ausscheiden der Philosophie zusammengewirkt; die wichtigsten sind folgende. Erstens die innere Wandlung der Philosophie. Seit der Zerstörung der letzten Schulphilosophie, der Wolffischen, durch die Kantische Kritik hat die Philosophie ihre schulmäßige Lehrbarkeit verloren; sie verlor bald auch, seit dem großen Zusammenbruch der spekulativen Systeme, das Vertrauen der draußen stehenden Kreise, besonders der wissenschaftlichen Forschung; man gewöhnte sich zu glauben, daß Philosophie überhaupt nicht eine ernst zu nehmende Sache sei. Es folgte in Deutschland auf das Zeitalter der absoluten Philosophie ein Zeitalter der absoluten Unphilosophie; erst seit den sechziger Jahren beginnt sich die Nachfrage nach Philosophie wieder zu erholen. Die zweite Ursache liegt in der inneren Wandlung des Gymnasiums: der Neuhumanismus trat als Ersatz für die Philosophie ein, er selbst eine Welt- und Lebensanschauung, am liebsten hätte er auch den alten theologischen Unterricht verdrängt. Mit ihm zugleich kam der Utraquismus, die Ausdehnung des Unterrischts auf die modernen Sprachen und Wissenschaften und die Überbürdung. So wurde der philosophische Unterricht zugleich überflüssig und unmöglich gemacht. Diese Ursachen erscheinen in der Folge in den Erwägungen über die philosophische Propädeutik regelmäßig als Gründe gegen sie: das Gymnasium hat für Philosophie

keinen Raum, sie gehört auf die Universität, und es hat keine Lehrer, die mit der Sache etwas machen könnten; sie ist aber auch nicht nötig, der ganze Kursus ist philosophische Propädeutik *in concreto:* Logik hat der Schüler in der Grammatik und Mathematik, Psychologie und Ethik in der Lektüre.

Ich glaube nicht, daß das Gymnasium auf diesem ablehnenden Standpunkt auf die Dauer verharren kann und wird. Die Philosophie ist in der Welt draußen wieder im Aufsteigen, das Verhältnis zu den Wissenschaften ist wieder ein friedliches und förderliches; überall beginnt man wieder zu sehen, daß jenseits der Grenzen der Einzelforschung Probleme liegen, die aufgelöst werden können und müssen, ja deren Auflösung das wichtigste Interesse der theoretischen Vernunft ist. Überall beginnt man von den Wissenschaften aus zu philosophieren, von der Mathematik und Physik kommt man auf Erkenntnistheorie und Metaphysik, von der Physiologie auf die Psychologie, von den Rechts- und Sozialwissenschaften auf die Ethik. Was aber draußen in der Welt sich Geltung verschafft hat, das dringt bald auch in die Schule; wenn die Lehrer wieder philosophieren, dann wird die Philosophie auch in den Unterricht kommen, ob sie auf dem Lehrplan steht oder nicht.

Daß übrigens ein elementarer Unterricht in der Philosophie doch eigentlich unentbehrlich sei, das wird, scheint mir, längst in weiten Kreisen empfunden. Der Mangel an philosophischer Bildung kommt überall einmal peinlich zu Tage. So bei den Gelehrten; man kann manche Aufgabe ohne Philosophie lösen, aber unversehens stößt man doch einmal auf eine Frage, auf die weder Mathematik noch Philologie, weder Jurisprudenz noch Anatomie eine Antwort geben. So auch im öffentlichen Leben, in politischen Verhandlungen: man mag lange ohne philosophische Prinzipien auskommen; aber irgendwann taucht unversehens eine Frage auf, die nicht ohne Zurückgehen auf letzte Grundansichten behandelt werden kann. Wer nun nie in seinem Leben derartige Fragen überlegt hat, wem die möglichen Auflösungen ganz fremd geblieben sind, der steht dann ratlos und beschämt; oder er macht sich getrost mit seinem gesunden Menschenverstand an die Sache und giebt zuversichtliche Erklärungen ab, die dem, der sich in der Philosophie und ihrer Geschichte umgethan hat, ein Lächeln abnötigen. Man kann ein rechtschaffenes Leben führen ohne Moralphilosophie, aber man kann nicht über Moral und moralische Probleme, auch nicht über soziale und geschichtsphilosophische Fragen reden, ohne ein auf Prinzipien gegründetes Urteil über das, was dem menschlichen Leben überhaupt Wert giebt. Man kann einen sehr festen religiösen Glauben

haben ohne Philosophie und ein großer Politiker sein ohne Erkenntnistheorie, aber man kann über den Glauben und sein Verhältnis zum Wissen und zum Gewissen nicht reden, ohne erkenntnistheoretische und metaphysische Prinzipien. Bei der Masse der Gebildeten tritt übrigens der Mangel an philosophischer Bildung in der vollständigen Unsicherheit in den letzten Dingen überhaupt zu Tage. Und diese subjektive Unsicherheit sucht sich dann wohl hinter einer Art von grundsätzlichem Skeptizismus zu verschleiern: es sei überhaupt nicht möglich, in den letzten Dingen zum Wissen und zur Gewißheit zu kommen. Welcher Skeptizismus denn der Zwillingsbruder eines blinden Dogmatismus ist, der die Sätze eines Parteiprogramms als letzte Wahrheiten ansieht, sei es nun, daß der Atheismus oder das Apostolikum durch das Parteiprogramm vorgeschrieben wird. Es ist wohl kein Zweifel, daß die geistige Selbständigkeit der Gebildeten am Ende des 18. Jahrhunderts sehr viel größer war, als am Ende des 19. Jahrhunderts. Es fehlt eben heutzutage der allgemeinen Bildung der Einschuß an Philosophie, der zum Selbstdenken nötigt und anleitet.

Ich füge hier gern die Äußerung eines älteren süddeutschen Schulmannes, des trefflichen Elsperger, ein; in seinen Bemerkungen über den 1870 veröffentlichten Entwurf einer bayerischen Schulordnung (Blätter für das bayer. Gymnasialwesen VII, 41 ff.) heißt es: „Wenn unsere Gymnasien die materielle Bildung ihrer Schüler nicht dem Zufall überlassen und ihm es anheimstellen wollen, welche Vorstellungen ihnen eine meistens sehr wenig gewählte Unterhaltungslektüre oder der gesellige Verkehr zuführe, so bedürfen sie in der obersten Klasse eines Gegenstandes, der die Schüler mit Ideen bereichert, und das vermag nur ein philosophischer Vorbereitungsunterricht. Die Mathematik leistet in dieser Beziehung nichts und die Behandlung der lateinischen und griechischen Litteratur nicht das Nötige. Dem deutschen Unterricht ist ohnehin die Zeit spärlich zugemessen und dem in der Religion kommt der Schüler leider häufig mit einem gewissen Mißtrauen entgegen. So leiden so viele unserer älteren Schüler nicht nur am Glauben Schiffbruch, sondern verlassen die Anstalt mit jener traurigen Skepsis des Ungebildeten, die jeder edleren Ansicht mit Argwohn entgegenkommt. Dieser Richtung eines großen Teiles unserer Jugend kann nur durch einen Unterricht gesteuert werden, der jener denkscheuen Zweifelsucht aggressiv entgegentritt und die Schüler zu einer tieferen Ansicht der Dinge nötigt. Wäre das philosophische Studium noch im Besitz jenes Ansehens, das es vor 30 bis 40 Jahren besaß, so könnte die Schule diese Aufgabe der Universität überlassen; allein durch das Hervortreten der sogenannten exakten Wissenschaften sind die spekulativen in den Hinter-

grund gedrängt worden, und gerade jene Jünglinge, die von dem Gymnasium mit der beschriebenen Gesinnung scheiden, fühlen sich am wenigsten eines philosophischen Unterrichts bedürftig, und so bringen sie jene Ideenarmut, die am Ende in wirkliche Gemeinheit der Denkart ausartet, in das Leben und ihren Beruf mit. Ein propädeutischer Unterricht in der Philosophie, der nicht bloß dozierend, sondern auch erotematisch zu Werke ginge, könnte manchen fühlbaren Gebrechen steuern."

Ist sonach ein philosophischer Unterricht überhaupt ein notwendiger Bestandteil eines gelehrten Unterrichts, so ist nun ferner leicht zu zeigen, daß er nicht auf die Universität verschoben werden darf. Schon darum nicht, weil er, wie die Dinge liegen, dort eine große Anzahl gar nicht mehr erreichen würde. Denn daran ist schwerlich zu denken, daß ein philosophischer Kursus wieder der regelmäßige Anfang des Universitätsstudiums werden wird; die Studenten kommen jetzt nicht mit 16, sondern mit 20 Jahren auf die Universität; und die philosophische Fakultät kann sich auch nicht wieder in die alte Vorschule der oberen Fakultäten zurückverwandeln; in ihr herrscht nicht minder das Spezialstudium als in den übrigen. Sodann aber ist ein propädeutischer Kursus in schulmäßiger Form in der Philosophie nicht minder nötig, als in den übrigen Wissenschaften. Wir würden es für eine Thorheit halten, mit Vorlesungen über Grammatik den Unterricht in einer fremden Sprache anzufangen. Nicht viel anders steht es in der Logik; durch Vorsagen einer Definition der Definition, der Einteilung, der Formen der Schlüsse und der Fehlschlüsse wird nicht viel mehr gewonnen sein, als durch Vorsagen von Erklärungen der Tempus- und Modusformen. Übung in schulmäßiger Form ist der Weg, eine erste elementare Kenntnis von diesen Dingen zu erlangen. Und ähnlich liegt die Sache auch in der Psychologie und Ethik.

Daß aber dem philosophischen Unterricht, wenn der Lehrer die Kraft und innere Freiheit hätte, ihn recht zu behandeln, ein spontanes Interesse der Schüler entgegenkommen würde, dessen bin ich sicher. Das Verlangen nach Philosophie regt sich in diesem Lebensalter bei jedem normalen Kopf; er will nicht bloß Thatsachen und Sätze, sondern Prinzipien des Urteilens über Thatsachen und Sätze; bei vielen tritt eine lebhafte Neigung zum Kritisieren und Debattieren, wohl auch zum Grübeln und Zweifeln hervor: der Unterricht dürfte auch dem sich nicht entziehen. Natürlich müßte der Lehrer wissen, wohin er will, aber mit dogmatischer Darlegung würde er das Ziel nicht erreichen. Er müßte dem spontanen Interesse nachgehen, natürlich soweit es ein ernsthaftes Interesse an der Sache ist und nicht bloß aus dem Trieb,

sich hervorzuthun und recht zu haben, fließt; er müßte von den Thatsachen aus die Probleme entstehen lassen und das Nachdenken auch auf solche Punkte zu leiten wissen, auf die es nicht von selbst kommt; er müßte die möglichen Ansichten und ihre Gründe entwickeln, wo denn die Geschichte der Philosophie zu Hilfe zu rufen wäre. Natürlich, auch einfaches Darbieten und Lernen würde in diesem Unterricht vorkommen; ohne positives Wissen ist auch hier nichts zu machen; der Unterricht würde aber um so wirksamer sein, je mehr der Schüler zum Selbstdenken und Selbstfinden geführt würde. Und eine dogmatische Aufnötigung prinzipieller Entscheidungen wäre durch die Natur der Sache ausgeschlossen.

Man hat daran gezweifelt, ob der Schüler für einen derartigen Unterricht schon hinlänglich entwickelt sei. Mir will scheinen, daß das die Fassungskraft junger Leute im Alter von 18 bis 20 Jahren unterschätzen heißt. Und mit welchem Recht erwartet man, daß derselbe junge Mann ein Jahr darauf ohne die stets bereite Hilfe des Lehrers über dieselben Dinge durch Universitätsvorlesungen sich unterrichte? Oder woher nimmt man den Mut, demselben Primaner, den man für eine schulmäßige Behandlung der Psychologie und Ethik noch nicht für reif hält, moralische oder psychologische Fragen als Aufsatzthemata zu geben? Ein Aufsatz über das Leben, das der Güter höchstes nicht sei, und die Schuld, der Übel größtes, verlangt er nicht eine Abhandlung *de finibus bonorum et malorum?* Und jede Charakteristik stellt die Aufgabe, mit psychologischen und ethischen Kategorien zu operieren; ist es nicht billig, daß man einmal mit dem Schüler im Zusammenhang über diese Kategorien handelt? Übrigens möchte ich jedem, der über philosophischen Unterricht und seine Geeignetheit für dies Lebensalter sich eine Ansicht bilden will, ersuchen, J. St. Mills Autobiographie nicht ungelesen zu lassen; sie bietet dem Pädagogen eine Fülle lehrreicher Thatsachen und Reflexionen, vorzüglich aber möchte sie sich als geeignet erweisen, die über den philosophischen Unterricht und seine Möglichkeit in der Schule bei uns noch herrschenden Vorstellungen zu erschüttern.[1]

[1] Die Zahl der Stimmen, die sich für die Zurückführung der Philosophie in die Gymnasien ausspricht, mehrt sich übrigens von Jahr zu Jahr; ich nenne Uhlig (Human. Gymn. 1895), A. Baumeister (in der Einleitung zum Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre). Wie der deutsche Unterricht Philosophie voraussetzt und fordert, zeigt Fr. Kern, Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima (1886). Einsichtige Erörterungen der Frage findet man in A. Meinongs Schrift über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik (1884) und bei R. Lehmann, Der deutsche Unterricht (1890). Vielleicht darf ich auch noch an

Wenn der deutsche Unterricht sich so erweitert und ergänzt, dann wird er geeignet sein, die Stelle im humanistischen Gymnasium einzunehmen, die jahrhundertelang der lateinische Unterricht eingenommen hat, das heißt der Hauptträger der litterarisch-ästhetischen, der stilistisch-rhetorischen und der dialektisch-philosophischen Ausbildung zu sein.

Ich weiß wohl, daß einsichtige Männer gegen solche Ausdehnung und Steigerung des deutschen Unterrichts ernste Bedenken haben. So ist öfter darauf hingewiesen worden, daß die Lektüre deutscher Klassiker in der Hand eines pedantischen und geistlosen Lehrers schrecklich öde werden und dann den Schülern leicht für immer den Geschmack an unseren Dichtern verderben könne. Schulautoren würden an sich leicht etwas abschmeckig; was der Schüler gehabt habe, lege der Mann beiseite. Und da sei es denn doch weniger schlimm, wenn dies etwa dem Virgil und Horaz, als SCHILLER und GOETHE begegne. Auch sei die Gefahr bei den Alten weniger groß; ein Lehrer, der sonst nichts zu geben habe, könne sich an Sprache und Grammatik halten, was bei dem Deutschen natürlich nicht möglich sei; so werde denn hier ein langweiliges ästhetisches Gewäsch oder ein pedantisches Analysieren und Schematisieren aushelfen; das sei aber viel gefährlicher für den Autor. Und wie könne erst die Philosophie mißhandelt werden! — Ebenso habe auch der deutsche Aufsatz, wenn er zu sehr in den Vordergrund trete, seine Bedenken; formelle Gewandtheit oder gar rhetorische Virtuosität sei eine gefährliche Gabe, die auszubilden die Schule sich nicht zum Ziel setzen dürfe. Wohin ein leeres Rhetorisieren über alle Dinge führe, wie das Reden über alles, was man eben gelesen und aufgenommen habe, die Seele aushöhle, das zeigten die antiken Rhetorenschulen der späteren Zeit mit erschreckender Deutlichkeit. Auch darauf hat man hingewiesen, ein wie unsicherer Maßstab der Begabung und des Fleißes der deutsche Aufsatz sei. Gerade bei den tief angelegten Naturen pflege das Vermögen der Rede sich spät zu entwickeln, während oberflächliche Gesellen oft sehr früh ein gewisses Geschick im Gebrauch der Feder erlangten; vor allem werde der Jude mit früh entwickelter Zungengewandtheit hierin dem langsamer, aber auch länger wachsenden Deutschen überlegen sein.

meinen Aufsatz über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht (im Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, Bd. XIV, 1886) erinnern. Bemerkenswert ist auch die Verhandlung der rheinischen Direktoren über den philosophischen Unterricht vom Jahre 1881; von 28 Referenten waren 23 für ihn. Noch erwähne ich, daß eben eine dem Schulgebrauch bestimmte Sammlung von Texten aus griechischen Philosophen erscheint, von K. LINCKE herausgegeben.

Gewiß sind diese Betrachtungen nicht ohne Grund. Daß auch die Lehrer des Deutschen in der Zukunftsschule nicht lauter bedeutende und geistreiche Männer sein werden, ist zu vermuten, und daß deutsche Stunden langweilig sein können, steht außer allem Zweifel; auch Religions- und Geschichtsstunden können es sein. Aber solche Reflexionen und Bedenken werden den Verlauf der Dinge nicht aufhalten. Wir werden den altsprachlichen Unterricht nicht darum festhalten können, weil der deutsche Unterricht neue eigentümliche Schwierigkeiten und Gefahren hat. So sind die Dinge nicht auf Willkür und Wahl gestellt; fremde Sprachen zu lernen giebt es nur einen auf die Dauer wirksamen Grund: daß man sie können muß. Daß sie über irgend welche Schwierigkeiten hinweghelfen, z. B. über die Schwierigkeiten, junge Leute in der Schule bis zum 20. Lebensjahr zu beschäftigen, hält auf die Dauer nicht vor. Es wird sich also nur darum handeln können, den deutschen Unterricht und die Lehrer für ihre Aufgabe so gut als möglich auszurüsten und im übrigen zu glauben, daß die Jugend das ihr Gemäße auch dann wird zu finden wissen. Sollte es geschehen, daß ihr da oder dort SCHILLER oder GOETHE durch den Schulunterricht verleidet werden, nun vielleicht rettet sie sich dann zu Homer und Sophokles, zu Shakespeare und Molière, und findet dann wohl von dort auch einmal wieder den Weg zu den deutschen Dichtern. Und was die Gefahr der Beredsamkeit anlangt, so wäre ja wohl gerade das die Aufgabe des deutschen Aufsatzes, nicht „Beredsamkeit“ zu lehren, sondern der Tendenz dazu entgegenwirken, indem er zu sachlicher Behandlung zieht: sehen und prüfen, abwägen und urteilen soll der Schüler dabei lernen, nicht Wörter machen und Phrasen verkoppeln, wie es der lateinische Aufsatz lehrte.

Übrigens, das will ich doch noch bemerken, handelt es sich natürlich auf keine Weise darum, den deutschen Unterricht als Erben des altsprachlichen nun auch in dessen Stundenzahl und Unterrichtsbetrieb einzusetzen. Der eine und andere allzu sehr an dem Stundenplanmechanismus hangende Kritiker hat dies als die notwendige Konsequenz der hier vertretenen Ansicht vorausgesetzt und dann die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen: acht oder zehn Stunden wöchentlich deutsche Klassiker lesen, das muß ja die Sache tot machen! Freilich würde es; davon wäre aber selbstverständlich keine Rede; ich überlasse die Bestimmung der Stundenzahl, wie billig, den Lehrern der Zukunftsschule, und bemerke nur dies, daß es meine geringste Sorge wäre, die 30 Wochenstunden voll zu machen. Bliebe es möglich, die Zahl überhaupt zu beschränken, so würde ich das für einen erwünschten Nebenerfolg ansehen: der Schüler hätte dann so viel mehr Raum für die

zusammenhangende häusliche Lektüre, und darauf würde die Zukunftsschule in viel höherem Maße gegründet sein. Sie würde damit zugleich dem folgenden Universitätsstudium von der formellen Seite her in die Hände arbeiten.

Noch auf ein Bedenken gegen die Verlegung des Schwerpunkts aus dem altsprachlichen in den deutschen und philosophischen Unterricht gehe ich mit einem Wort ein, es ist vielleicht das am schwersten wiegende: wird nicht die Schule damit in alle Kämpfe hineingestoßen, die draußen die Welt aufregen? Werden dann nicht die politischen und kirchlichen Parteitendenzen viel leichter als jetzt in die Gymnasien Eingang finden? Werden nicht auch die wechselnden Geschmacksrichtungen sich der Auswahl der Lektüre zu bemächtigen streben? Bisher hatte das Gymnasium in den alten Klassikern einen dauernden und jenseits alles Parteihaders liegenden Besitz; hier giebt es keinen Wechsel der Mode, des Geschmacks, keine Willkür: Plato und Thucydides, Cicero und Tacitus, sie sind nun einmal, wie sie sind, und können weder im Stil der eben herrschenden Ansichten oder Geschmacksrichtungen umgearbeitet, noch durch gutgesinnte Schriftsteller ersetzt werden. Sie gelten gleich bei allen Völkern, bei allen Konfessionen, bei allen Parteien. Allem Streit entrückt, bietet das Altertum Lehrern und Schülern eine friedliche Stätte stiller und leidenschaftsloser Besinnung auf das Ewige und Allgemein-menschliche: ein neutrales Gebiet mitten im tobenden Kampf. Was kann es Erwünschteres, Heilsameres für die Schule geben? Wenn die Alten nicht da wären, man müßte sie erfinden! Setzen wir an die Stelle der alten Klassiker moderne Autoren, dann wird der Krieg um die Schule entbrennen, dann wird jede Partei alles daran setzen, ihre Autoren und Ansichten in den Unterricht zu bringen, in der Meinung, die Jugend für ihre Sache gefangen zu nehmen. Die Römisch-Kirchlichen werden alles daran setzen, die Schullektüre nach Anleitung des Index der verbotenen Bücher zu reinigen. Können Goethe und Schiller, Herder und Lessing im Gymnasium die herrschenden Autoren bleiben, nachdem in einem künftigen Landtage die vereinigte Centrums- und Kreuzzeitungspartei ein Schulgesetz gemacht haben werden? Wird nicht mindestens eine Reinigung im Geist der verbesserten Umsturzvorlage stattfinden müssen? Kommen andere Parteien zur Herrschaft, so wird die Auswahl und Reinigung in einem anderen Sinne stattfinden, ihren Index verbotener und kanonischer Schriftsteller hat jede Partei. Und ebenso wird es mit der Philosophie gehen. Soll Kant oder Herbart, Leibniz oder Schopenhauer, oder vielleicht der heilige Thomas in der Schule regieren? sollen wir gläubige oder ungläubige Philosophie lehren?

Mag man in der formalen Logik den Gegensätzen ausweichen können, in der Psychologie und in der Ethik geht es schon nicht. Und so haben wir auch hier den Krieg in der Schule.

Gewiß, es ist so. Und es ist dieser Umstand, der mich hinsichtlich unseres Zukunftsgymnasiums am meisten bedenklich machen könnte. In der That, sollte durch die Verdrängung der alten Sprachen dem politischen Parteitreiben in der Schule das Thor weiter aufgethan werden, sollte es dahin kommen, daß mit jeder Windrichtung in den oberen Regionen ein Wechsel der Schulautoren einträte, dann wäre es freilich besser, daß das Gymnasium bis ans Ende der Dinge Griechisch und Lateinisch, oder auch Babylonisch und Chinesisch lehrte. Indessen, man wird doch so viel Glauben an die Vernunft, die in den Dingen ist, so viel Vertrauen zur gesunden Natur des deutschen Volkes haben dürfen, daß es hierzu nicht kommt. Es wird sich doch, wenn auch nicht ohne Kämpfe, allmählich eine Art Gemeinüberzeugung durchsetzen, daß die Schule nicht zum Tummelplatz der Parteien werden darf; die Erfahrung wird doch allmählich die Einsicht aufdrängen, daß der Seelenfang mit jenen plumpen Mitteln des Lehr- und Schulzwangs, der solche oder solche vorschriftsmäßigen Überzeugungen vor- und nachzusagen nötigt, nicht gelingt; daß vielmehr jeder Versuch dieser Art zuletzt die entgegengesetzte Wirkung hervorbringt: jede starke einseitige Einwirkung auf den Geist hat die Wirkung, die Reaktion hervorzubringen. Wenigstens war es in der abendländischen Völkerwelt bisher noch immer so; und daß darin seit der Erklärung der Unfehlbarkeit oder der Errichtung des deutschen Reiches eine Änderung sollte eingetreten sein, wird man einstweilen zu glauben keine Ursache haben.

Was aber die Einheit und den Frieden anlangt, den unser Gymnasium in dem altsprachlichen Unterricht haben soll, so liegt die Sache doch auch nicht so einfach. Am Anfang des Jahrhunderts träumten Neuhumanisten den schönen Traum, daß die Schüler des Gymnasiums im Gebiet des Altertums wie in einem stillen, umfriedeten Tempelbezirk aufwachsen sollten, unberührt von den Gegensätzen und Parteiungen in der Welt draußen. In der Wirklichkeit ist es nicht so, ist es nie so gewesen und wird nie so werden. Wir haben in der Schule alle die großen Gegensätze, die unser geschichtliches Leben bestimmen; wir lehren nebeneinander moderne Naturwissenschaft und kirchliche Glaubenslehre nach Maßgabe der Bekenntnisschriften des 16. Jahrhunderts; wir singen am Morgen Kirchenlieder und sagen am Mittag Horazische Oden auf oder lesen Lessingsche Schriften. Alle diese Dinge lassen wir nebeneinander stehen und überlassen es dem Schüler, sich selber aus solchen Elementen eine Ansicht von Welt und Leben zu machen.

Ich sage das nicht, um aufzufordern, das eine oder andere aus der Schule auszutreiben; es sind nun einmal alle diese Dinge als Momente in unserem geistigen Leben gesetzt, und die Schule, die den Schüler in das geistige Leben unserer Zeit einführen soll, wird es denn ja nicht einfacher machen dürfen, als es ist. Ich sage es nur, um daran zu erinnern, daß unsere Schüler auch jetzt nicht in jener homogenen und friedlichen Traumwelt leben; der Krieg ist da, nur ist er latent und die Schule thut, als ob sie nichts davon wüßte. Die Folge aber wird nicht selten die sein, daß der Schüler, der denn dazu auch noch manches hört und liest, das ihm die Schule nicht zuführt, in der Ratlosigkeit, in der ihn die Schule läßt, sich einem stumpfsinnigen Indifferentismus überläßt, oder auch sich einem negativen Dogmatismus, mit schlechthinnigem Unglauben gegen alle offiziellen und offiziösen Wahrheiten in die Arme wirft, ein Verhalten, das, vielleicht noch verbunden mit äußerer Anbequemung, bei unseren Gebildeten ja nur allzu häufig vorkommt.

Daß aber die Schule gegen diese Dinge die Augen geschlossen hält, dazu hat, wie mir vorkommt, auch die Herrschaft des Klassizismus in der Gymnasialpädagogik mitgewirkt. Es ist an früherer Stelle darauf hingewiesen worden, wie F. A. Wolf und seine Jünger sich glücklich priesen, aus dem Gebiet der Streittheologie in den friedlichen Hafen der Altertumswissenschaften eingelaufen zu sein. Und mit vornehmer Ruhe sahen sie nun auf die Kämpfe draußen, zwischen Rationalismus und Supranaturalismus, zwischen historischer Kritik und Buchstabenglauben, zwischen empirischer Forschung und spekulativer Philosophie herab: das alles sind Dinge, die uns nicht kümmern, die vielleicht höher gerichtete Naturen überhaupt nicht viel angehen. Die Philologie begünstigt die Neigung zum Quietismus, zur Gleichgültigkeit gegen die Fragen, die unser Volk und unsere Zeit bewegen. Und so wirkt sie auch in der Schule. Vielleicht wäre die Gleichgültigkeit gegen kirchlich-religiöse Fragen bei unseren Gebildeten doch nicht so groß geworden, wenn die Schule sie nicht gewöhnt hätte, diese Dinge als untergeordnete, nur für das Volk wichtige, anzusehen. Von einem Gutsbesitzer, der durch das Gymnasium gelaufen war, wurde mir erzählt, daß er in die Kirche den Horaz mitzunehmen pflegte, um doch eine menschenwürdige Unterhaltung zu haben; ein Symbol des Verhältnisses der Gebildeten zur Kirche überhaupt: innere Geringschätzung bei äußerer Anbequemung. Wenn das Zeitalter der Aufklärung die Dinge ernsthafter nahm, so lag es wohl auch an dem philosophischen Unterricht; die Philosophie drängt zur Gegenwart. Daß aber die Gleichgültigkeit, so bequem sie im Augenblick ist, üble Folgen hat,

wird man heute wohl nicht mehr in Abrede stellen. Eine Kirche, der die Gebildeten sich innerlich fern und fremd halten, die man den Geistlichen allein überläßt, verliert die Berührung mit der Wirklichkeit und erstarrt in Formel- und Formenwesen. Damit aber verliert sie die Kraft, als Vermittlerin zwischen der geistigen Welt der führenden und der mehr passiven Schichten der Bevölkerung zu dienen, wie sie es jahrhundertelang gethan hat. Dagegen bringt sie in das Leben aller, die sich ihren Ordnungen mit bloß äußerlicher Unterwerfung einfügen, ein Element der Unwahrheit, das dann wieder, wie es die Natur der Unwahrheit ist, rings um sich Mißtrauen verbreitet. Ehrlicher Kampf ist besser als fauler Friede. In der geistigen Welt gilt vielleicht noch mehr als in der Natur jenes Wort des alten griechischen Weisen von dem Kampf, der der Vater aller Dinge ist.

Eben dieses Wortes würde man sich auch zu erinnern haben, wenn dann der Kampf um die Schule lebhafter entbrennen sollte. Der Kampf hat doch das Gute, daß er die Teilnahme weckt und die Dinge ernsthaft zu nehmen antreibt. Heutzutage ist das Interesse an der Schule, trotz eines jeweiligen Reformlärms, im Grunde gering und gar nicht zu vergleichen mit dem Eifer, mit dem vor hundert Jahren alle Welt an dem Erziehungswesen teilnahm. Im ganzen überläßt man der Regierung die Sache; man ärgert sich einmal über den Stundenplan, man regt sich gelegentlich über diese oder jene Forderung der Schule auf oder unterschreibt eine Petition um Berechtigungen, aber die innere Teilnahme des gebildeten Publikums an der Schule ist gering; die Eltern kümmern sich um sie nicht, so lange sie nicht auf die eine oder andere Weise unbequem wird. Das Einschlafen der öffentlichen Schulprüfungen ist doch auch ein Symptom, bei lebhafterer Teilnahme der Eltern wäre es nicht möglich gewesen. Und ebenso hängt das Eingehen der Privatschulen damit zusammen. Man sagt: es sind die Berechtigungen der öffentlichen Anstalten, die Privatschulen nicht aufkommen lassen. Gewiß; aber das beweist eben wieder, daß die Eltern in erster Linie nicht nach dem, was eine Schule in geistiger Hinsicht bietet, fragen, sondern nach den äußerlichsten Leistungen: kann sie solche und solche Scheine ausstellen? Mit der Antwort auf diese Frage ist für die meisten die Frage der Schulwahl gelöst. Freilich, es ist für den einzelnen schwer dagegen aufzukommen. Aber wenn das Wort gilt, daß ein Volk die Regierung hat, die es verdient, so wird das auch vom Schulregiment gelten. Das 19. Jahrhundert hat uns die Staatsschule mit den allgemeinen und gleichen Stundenplänen und Prüfungsordnungen und der Allgewalt der Minister und Schulräte gebracht: also wird das Publikum sie gewollt haben; mindestens hat es keinen

Widerstand geleistet, es hat sich schweigend darein geschickt. Und damit hat es zugleich die Egalisierung, die Beseitigung der Individualität der Schulen, die Umwandlung der Lehrer in unpersönliche „Lehrkräfte" gutgeheißen. Wenn der Kampf um die Schule die Kraft hätte, diese Passivität des Publikums zu brechen, so hätte er doch auch seine gute Seite.

Der endliche Erfolg des Kampfes müßte aber sein: nicht die Herrschaft einer Partei in der Schule oder die abwechselnde Herrschaft aller Parteien, sondern größere Selbständigkeit und Individualisierung, so daß in verschiedenen Schulen, entsprechend der Richtung der leitenden Persönlichkeiten, die verschiedenen Richtungen im Leben durchschimmerten, ähnlich wie es jetzt in den Fakultäten verschiedener Universitäten der Fall ist. Daß die Schulen bloß Nummern sind, auf denen überall derselbe Faden gesponnen wird, ist freilich äußerlich für vagierende Familien bequem, sonst aber doch nicht eben ein Zeichen geistigen Reichtums. Darauf müßte aber die innere Konstitution der neuen Schule hindrängen. Im deutschen Unterricht wird eine gebundene Marschroute mit kanonischen Schulschriften unerträglich. Hier kann nur die Persönlichkeit wirken und die kann nur wirken, wenn man ihr Freiheit für individuelle Gestaltung des Unterrichts läßt. Wenn aber die Schulen sich individualisieren, dann wird auch die Teilnahme der Eltern sich wieder von jener stumpfsinnigen Berechtigungsfrage ab und der Sache zuwenden, man wird nach Lehrern und Anstalten fragen, zu deren Geist und Gesinnung man Zutrauen hat. Und träte in der Folge auch die Nachfrage nach Privatschulen mit bestimmter ausgeprägtem individuellen Charakter stärker auf, so würde ich auch hierin eine gesunde Regung erblicken. Auch scheint mir, daß eine Regierung, die mit weitsichtigem Blick und tieferem Verständnis für Leben und Gesundheit des Volkes ausgestattet wäre, solche Bestrebungen nicht mit Mißtrauen, sondern mit freiem Entgegenkommen behandeln würde. Wir sind gegenwärtig der Gefahr der Erstarrung in äußerlicher Gleichförmigkeit mehr ausgesetzt, als der Gefahr der Zerstreuung und Isolierung.

Freilich, das setzt tiefe Wandlungen in den Anschauungen von dem, was die Aufgabe der Schule und des Schulregiments ist, voraus, nicht allein bei den Regierenden, sondern vor allem bei dem Publikum und der öffentlichen Meinung, auch der in Reichs- und Landtagsparteien organisierten öffentlichen Meinung. So lange korrekte Ansichten in so großer Geltung stehen, wird eine Schule wenig Glück machen, die dergleichen nicht verspricht und nicht erstrebt. Ich hoffe aber doch, daß unser Volk, dem die Liebe zur Freiheit und die Achtung vor kräftiger Eigentümlichkeit so tief eingeboren ist, sich wieder auf sein Wesen

besinnen und erkennen wird, daß eine Erziehung, die nicht auf die Entwickelung des Wahrheitssinnes, sondern auf die Einprägung korrekter Ansichten ausgeht, ihr Inhalt mag sein, welcher er will, zum Bankerott führt. Die Fähigkeit, das Gewicht von Gründen zu erkennen, und eine tiefe Achtung vor der Wahrheit, das muß doch wohl nach der formellen Seite als der Ertrag alles Unterrichts, besonders des Unterrichts einer Gelehrtenschule angesehen werden. Auf diesem Prinzip ist die deutsche Universität gegründet; hierdurch ist sie eine Macht in dem geistigen Leben unseres Volkes, auch eine erziehende Macht, geworden. Auf ihre Weise muß auch schon die Schule nach diesem Ziel von ferne sich strecken: nicht Nachbeter fremder Ansichten, sondern Männer zu bilden, die es als ihr Recht und ihre Pflicht empfinden, über das, was wahr und recht ist, sich selber ein Urteil zu bilden. Sie muß, um mit P. Cauer zu reden, sich mit der Einsicht durchdringen, „daß jeder Versuch, eine bestimmte Überzeugung unmittelbar hervorzubringen, schlaue und strebsame Köpfe zur Heuchelei, herzhafte Menschen zu zornigem Widerstreben führt und nur in Schwächlingen einen vorübergehenden und wertlosen Erfolg erzielt“.

Ich berühre hier noch einen Punkt, der mit dem eben Ausgeführten in Zusammenhang steht: das Verhältnis der gelehrten Bildung zur Volksbildung. Ich habe schon wiederholt darauf hingewiesen, daß durch die klassische Bildung ein Bruch in unser Volksleben gebracht worden ist. Von den Tagen an, da die humanistischen Poeten und Oratoren des 16. Jahrhunderts die Sprache ihres Volkes als gotische Barbarei empfanden und ihren väterlichen Namen als einen Schimpf ablegten, ist bis auf die Gegenwart die Fremdheit der höheren Bildung gegen das Volk und seine geistige Welt wenn nicht eine gewollte, so doch eine thatsächliche Wirkung der klassischen Bildung. Der Gelehrtendünkel zog aus ihr Nahrung: wer nicht Latein kann, der hat in menschlichen und göttlichen Dingen kein Urteil. Und vielfach hat die Schule selbst diesen Dünkel großziehen helfen, so, wenn sie früher den Knaben die Muttersprache als die Vulgärsprache verächtlich machte; so in näherer Vergangenheit, wenn sie ihnen mindestens einredete, die wahre Humanität beginne erst mit der klassischen Bildung. So sehr haben wir uns an diese Rede gewöhnt, daß wir gar nicht mehr empfinden, welche Beleidigung darin für alle die liegt, die nicht durch das Gymnasium gegangen sind: als ob sie eine Art Menschen zweiter Güte wären. Die vielgeschmähte Aufklärung hatte von Bildungshochmut ein gut Teil weniger und von wirklichem Humanitätsgefühl ein gut Teil mehr als unser Jahrhundert, wenn Humanitätsgefühl doch vor allem das Gefühl der Solidarität des Volkes und der Menschheit

zur Grundlage hat. Man sehe, wie KANT von der „großen, für uns achtungswürdigsten Menge" spricht und halte dagegen, wie SCHOPENHAUER, der große Menschenverächter, von der Masse redet, die nicht Latein kann; er empfindet es als Profanation, daß sich ein wissenschaftlicher oder philosophischer Schriftsteller an die Lateinlosen, das urteilslose *vulgus*, wendet. Selbst ein Mann wie G. HERMANN, dem vulgärer Gelehrtenhochmut fern liegt, rühmt einmal unter den Vorzügen der klassischen Studien neben ihrer Bedeutung für die formale und humane Bildung als zweites doch auch dies: „daß in einer Zeit, wo durch den Buchdruck und die allgemeine Schulbildung das ganze Volk an der wissenschaftlichen Bildung in nicht geringem Maße Anteil gewonnen habe, die Kenntnis des Griechischen und Lateinischen beinahe das einzige sei, wodurch die Gelehrten vom Volk noch unterschieden werden könnten".[1]

Also wie eine Art Uniform erscheint hier das Lateinische und Griechische, wodurch der Masse ihr Abstand von den Gelehrten sichtbar gemacht und der Respekt aufrecht erhalten wird. Ich will nicht leugnen, daß dieser Respekt, so lange er da war, auch sein Gutes hatte, daß er wenigstens im Verkehr mit den Nichtgelehrten bequem war. Aber ich sehe nicht, wie er unter den veränderten Umständen überhaupt aufrecht erhalten werden kann, er hing ja wohl zuerst am Lateinschreiben, an dem Gebrauch einer internationalen Geheimsprache der Gelehrten, wie ihn denn G. HERMANN an eben derselben Stelle fordert: „die Gelehrten müssen eine eigene Sprache für sich haben, damit nicht ihre Streitfragen unter das unwissende Volk auskommen, hier die Gemüter aufregen, zu falschen Ansichten verführen und endlich zur Verachtung menschlicher und göttlicher Gesetze führen", als wovon man neulich trübselige Beispiele gehabt habe. Dann aber hatte jener Respekt überhaupt ein Verhältnis der Regierenden zum Volk zur Voraussetzung, das nicht mehr besteht, den absolutistischen Fürsten- und Beamtenstaat. Seitdem alle politischen und wissenschaftlichen Angelegenheiten alle Tage in Zeitungen, Volksversammlungen und Landtagen in der Volkssprache verhandelt werden, ist der Nimbus, der die obere Welt vordem umgab, dahin. Muß man das bedauern? Ich kann mich doch nicht dazu entschließen. Die Regierenden und die Gelehrten sind dadurch vor die Notwendigkeit gestellt, durch reelle und faßbare Verdienste sich die Achtung zu erwerben, die früher jener Nimbus, den dann wohl zuweilen auch ein kleines Stümpfchen Unschlitt, aus nebliger Ferne gesehen, vorlog, so leichten Kaufs verschaffte.

[1] In einem Vorwort zur Rektoratsrede eines Kollegen vom Jahre 1838. Die Stelle ist abgedruckt bei AMEIS, G. Hermanns pädagogischer Einfluß, S. 3.

Kein Zweifel, die Anforderungen an die führende Klasse werden ernster, je weiter die Ausgleichung zwischen der Volks- und Gelehrtenbildung von beiden Seiten vorschreitet. Mit etwas Latein- und Lateinhochmut ist die Sache nicht mehr gethan, man verlangt heute sichtbare und auch dem gemeinen Mann verständliche Leistungen. Der Techniker, der Arzt, der Chirurg hat solche aufzuweisen; und darum steht er, der früher so lange geringgeschätzt war, jetzt in hohem Ansehen. Auch der juristische Beamte, der Geistliche, der Lehrer, der Schriftsteller, der sich früher hinter sein Lateinisch und Griechisch zurückzog, wird, wenn anders er seine Stellung sichern oder wiederherstellen will, auf Leistungen denken müssen, deren Wert für unser Volksleben unmittelbar und allgemein empfunden wird. Ich halte diese Nötigung für heilsam; das alte Stillleben hat uns doch vielfach träg und schläfrig gemacht; in dem bewegteren Leben werden die Kräfte aufgerüttelt. Ist nicht ein Anfang davon schon zu sehen, wie unter den Staatsbeamten, so unter den Geistlichen? Alle Welt beschäftigt sich heute mit der sozialen Frage; was ist diese anders, wenigstens von einer Seite gesehen, als das Vordrängen der Massen zur Anteilnahme an der Kultur und der geistigen Bildung, die bisher das ausschließliche Besitztum Weniger war? Dies Vordrängen nötigt die oberen Gesellschaftsschichten, aus ihrer Zurückhaltung herauszutreten und jenem Verlangen entgegen zu kommen. Man empfindet: die Gebildeten können die Führung nur dann behalten, wenn die Massen sie wirklich als ihre Führer zu höherer Lebensgestaltung an ihrer Spitze sehen. Wie die Stellung des Offizierkorps nicht auf dem Exerzierplatz und im Kasino, sondern im Kampf erworben wird, wie sein Ansehen darauf beruht, daß der gemeine Mann ihn hier an der Spitze sieht, so wird auch die Tüchtigkeit der geistigen Führer jetzt mehr im Kampf des Lebens zu bewähren sein.

Je mehr und je früher dies den künftigen Inhabern der gelehrten Berufe zum Bewußtsein kommt, desto besser. Und in diesem Sinne scheint mir nun auch die Minderung des Abstandes der auf wissenschaftliche Studien vorbereitenden Schule von der allgemeinen Schule zu wirken. Wenn der alte spezifische Unterschied der Gelehrtenschule fällt, wenn sich ihr Unterricht mehr und mehr bloß als eine Fortführung und Steigerung des Unterrichts der allgemeinen Schule darstellt, wenn der Übergang aus der Volksschule in das Gymnasium dadurch erleichtert wird, wenn dann auch die Vorschule abkommt, wenn der künftige Gelehrte durch die allgemeine Volksschule geht, bis er durch Auszeichnung sich den Vorzug erwirbt, in eine Schule überzugehen, die mehr bietet und mehr fordert, so würde ich in alledem

erfreuliche Fortschritte zu einer wahren Demokratie sehen, die zugleich die wahre Aristokratie ist: das Gymnasium nicht die Schule der „gebildeten und besitzenden Klassen“, sondern die Schule für die Talente aus allen Bevölkerungsschichten. Je mehr dies Verhältnis durchdringt, desto mehr wird schon bei den Schülern der Klassenhochmut dahinsinken und an seine Stelle der Stolz und der Eifer durchdringen, sich des Vorzugs würdig zu erhalten. Konnte bisher ein leerer Kopf auf sein Latein blickend sich über die schaffenden, werbenden, arbeitenden Klassen erheben, konnte schon der Sextaner sich in der Empfindung sonnen: durch das Latein sei zwischen ihm und dem *vulgus* eine unübersteigliche Schranke errichtet, so wird es nun heißen: zeige, was du kannst, was du mehr kannst als andere; wehre dich, willst du an der Spitze bleiben. Und wenn von diesem Gefühl etwas mit auf die Universität überginge, so könnte es auch hier heilsame Neuerungen im Gefolge haben. Die Vorstellung, daß ein paar Jahre auf der Universität sich aufhalten und davon die größere Hälfte mit vornehmthuerischen Nichtigkeiten ausfüllen einen Anspruch auf die ersten Stellen im Staatsdienst gebe, würde dann ja wohl auch schwinden.

Je mehr so die wahre Aristokratie, die Aristokratie der Kraft und der Leistung, die Führung übernähme und die Aristokratie der Geburt und des Besitzes, auch wohl des Müssiggangs, zurückdrängte, desto mehr würde Achtung und Vertrauen des Volkes zu seinen Führern sich mehren: eine Sache, die denn auch für die nationale Selbsterhaltung in den großen Völkerkämpfen, die bevorzustehen scheinen, von größter Bedeutung wäre; ein Volk, das in allen seinen Gliedern von dem Wert seines nationalen Lebens, von Stolz und Vertrauen auf seine Führer durchdrungen ist, ist unüberwindlich. — Und selbst die Bildung würde dabei nicht Schaden leiden. Im Gegenteil: Kunst und Dichtung wachsen selbst an Gehalt und Kraft in dem Maße, als ihre Wurzeln tiefer in die Volkssubstanz hinabreichen. Haben sie bloß in den oberen Schichten der Bevölkerung oberflächliche Wurzeln, so entarten sie leicht zu bloßen Mitteln der Augenblicksunterhaltung. *Res severa verum gaudium.*

Freilich, hier stoßen wir nun auf jenen starken Widerstand, der einer gesunden Entwickelung unseres Schulwesens seit einiger Zeit sich überall entgegenstellt: es ist der sozialaristokratische Zug, der seit etwa einem Menschenalter in der Physiognomie unseres Volkslebens so bemerkenswert hervortritt. Am Anfang dieses Jahrhunderts hätte alle Welt, wenigstens die ganze bürgerliche Welt, und der echte Adel der Stein und Humboldt dazu, einer Entwickelung des Schulwesens in dem bezeichneten Sinne freudig zugestimmt; das sei das Ziel einer rechtschaffenen Bildungspolitik, daß jedem Talent der Pfad zu höherer

Bildung und größerer Wirksamkeit nach Möglichkeit geöffnet werde. Das neue Gymnasium hatte damals eine ausgesprochen demokratische Tendenz: die eine und allgemeine Schule für alle höher Beanlagten, und diese Schule nunmehr der einzige Weg zu den wissenschaftlichen Studien und auch zu den höheren Staatsämtern. Gegenwärtig liegt die Sache anders. Das Bürgertum, das vor hundert Jahren gegen die Privilegierten die Fahne der Freiheit und Gleichheit erhob, hat inzwischen einen Frontwechsel vollzogen. Mit dem alten Adel zu einer im wesentlichen einheitlichen Klasse verschmolzen, der Klasse der „Gebildeten und Besitzenden", ist es nun bestrebt, sich der von unten nachdringenden Massen zu erwehren. An allen Punkten ist dieses Streben sichtbar, in der Politik, in der Gesellschaft, und so in der Schule. Das Gymnasium die Schule für die oberen Gesellschaftsschichten, das ist die Vorstellung, die sich in den Köpfen der Bourgeoisie mehr und mehr festzusetzen scheint; nach oben keine Grenze: der hohe und niedere Adel, bis zu den regierenden Häusern hinauf, gehört auch ins Gymnasium; aber nach unten ist eine Abgrenzung wünschenswert: Söhne von ungebildeten und unbemittelten Leuten, die gehören doch eigentlich nicht aufs Gymnasium.

Für diese Anschauung erhält nun natürlich alles, was den Abstand des Gymnasiums von der allgemeinen Schule erhält und steigert, den Wert einer Erhöhung der Scheidewand gegen die Massen. Und das gilt nun im besonderen von den alten Sprachen; hatten sie am Anfang des Jahrhunderts die Bedeutung, daß sie den Adel aufs Gymnasium und also zur Gleichheit nötigten, so haben sie jetzt die Wirkung, daß sie durch Verlängerung des Kursus und durch Erschwerung des Übertritts ins Gymnasium die minderen Elemente fernzuhalten beitragen. Natürlich, das ist eine Sache mehr instinktiver Neigung, als bewußter Berechnung; aber es trägt doch wohl an manchen Stellen bei, sich für das Festhalten an dem altsprachlichen Unterricht zu entscheiden; man denke an das Verhalten der Ärztevereine zur Frage der Zulassung von Realabiturienten. Auch das wird hiermit zusammenhangen, daß die Fragen der Schulreform in der Volksvertretung jetzt so wenig Interesse oder Entgegenkommen mehr finden, oder vielmehr so entschiedener Ablehnung begegnen. Das Altertum mag manchem Verteidiger der klassischen Bildung ebenso fremd sein, als das Christentum manchem Verteidiger des Bekenntnisses; aber sein sozialpolitischer Instinkt sagt ihm, auf welcher Seite er hier stehen müsse, um der Erhaltung des „Bildungsniveaus der Nation" willen.

Unter diesen Umständen ist eine tiefgreifende Wandlung im Begriff sich zu vollziehen: die Ausscheidung der unbemittelten Klassen

aus den wissenschaftlichen Studien und den gelehrten Berufen. Die Dauer des Studienkursus und die Ansprüche an die Lebenshaltung (man vergesse nicht, auch den Militärdienst in Anschlag zu bringen) sind im beständigen Steigen; die Folge wird sein, daß mit dem Zunehmen des erforderlichen Einsatzes der Kreis der Familien, die auf höhere Bildung Anspruch erheben und sich an der Bewerbung um die gelehrten Berufe beteiligen können, kleiner wird. Wir sind noch sehr weit von dem Ziel dieser Bewegung entfernt, daß, wie in England, nur Söhne „besitzender und gebildeter“ Familien auf die Universität kommen; aber von dem früheren Zustand, wie er noch am Anfang dieses Jahrhunderts herrschte, daß niemand bloß durch Mittellosigkeit von der Universität ausgeschlossen war, haben wir uns doch auch in Deutschland schon ziemlich weit entfernt. Und in der Gesellschaft ist eine starke Stimmung vorhanden, die diese Entwickelung gut heißt: es sollen keine armen Leute, die *pauperes* der mittelalterlichen Universitäten, die Konviktoristen des vorigen Jahrhunderts, auf die Hochschule kommen. Bei den Inhabern der gelehrten Berufe, bei Beamten, Ärzten, Lehrern, auch schon bei Apothekern und Zahnärzten, überall begegnet man dieser Stimmung: der Zufluß von Söhnen unbemittelter und ungebildeter Eltern mindert die Standesehre; also liegt es im Interesse des Standes, die Anforderungen an die Vorbildung zu steigern, so daß jene nicht mehr mitkommen können; wir wollen junge Leute aus guten Familien, darum sind wir gegen jede Maßregel, die es den *pauperes* erleichtert, in den Beruf einzudringen. Auch der Staatsregierung scheint diese Betrachtung nicht ganz fremd: wie erwehren wir uns des „Abiturientenproletariats“, das heißt, der Leute, die, nachdem sie das Staatsexamen bestanden haben, keine Mittel haben, um eine Reihe von Jahren ohne Amtseinkommen zu leben? Diese Frage schien eine ganze Zeit lang die Schulpolitik zu beherrschen.

Nun wäre es natürlich thöricht zu verkennen, daß das Studium für einen jungen Mann ohne Mittel und ohne hervorragende Begabung eine sehr wenig ratsame Sache ist; schon als Student befindet er sich in übler Lage, und diese wird noch peinlicher, wenn er mit Mühe das Examen bestanden hat und nun noch eine längere Wartezeit vor sich sieht. Und sicherlich ist auch für die Staatsverwaltung und für die Berufsstände ein Überfluß an „Hungerkandidaten“, die sich mit allen Mitteln herandrängen oder durch Unterbietung die Stellung des Standes schädigen, nicht wünschenswert. Andererseits hieße es aber doch die Sache sehr einseitig betrachten, wenn man lediglich auf die Abstoßung der *pauperes* Bedacht nähme. In doppelter Hinsicht wäre es ein gefährlicher Vorgang, wenn das Studium und die gelehrten Berufe zu

einem ausschließlichen Privileg der Besitzenden würden. Einmal würde dadurch der Rekrutierungsbezirk dieser Berufe verengert, und das müßte allmählich zu einer Herabsetzung des Minimalmaßes führen; man vergesse nicht, wie viele unserer ersten Gelehrten und Denker aus kleinen und kleinsten Verhältnissen hervorgegangen sind. Und andererseits müßte die Entfremdung zwischen dem Volk und den Inhabern der gelehrten Berufe in eben dem Maße wachsen, als diese sich als erblicher Besitz einer bevorzugten Klasse darstellen. Wenn der katholische Klerus einen so starken Einfluß bei dem Volke hat, so hängt das doch auch mit dem Umstande zusammen, daß er selbst aus dem Volke hervorgeht; als die hohen kirchlichen Stellen erblicher Besitz des Adels waren, stand das scheinbare Ansehen der Kirche vielleicht höher, ihre wirkliche Macht war viel geringer, diese datiert von der Demokratisierung des Klerus seit der Revolution.

Ich mag mir nicht versagen, auf ein gutes Wort J. Grimms, an das ich schon bei anderer Gelegenheit (Deutsche Universitäten I, 60) erinnert habe, auch hier hinzuweisen: „Dürftigkeit spornt zu Fleiß und Arbeit an, bewahrt vor mancher Zerstreuung und flößt einen nicht unedlen Stolz ein, den das Bewußtsein des Selbstverdienstes, gegenüber dem, was anderen Stand und Reichtum gewähren, aufrecht erhält. Ich möchte sogar die Behauptung allgemeiner fassen und vieles von dem, was Deutsche überhaupt geleistet haben, gerade dem beilegen, daß sie kein reiches Volk sind. Sie arbeiten von unten herauf und brechen sich viele eigentümliche Wege, während andere Völker mehr auf einer breiten gebahnten Heerstraße wandeln“. Und daneben mag auch ein Wort des bekannten Hamburger Rektors Gurlitt stehen, es ist vom Jahre 1804: „Es ist ein zum großen Schaden für die Wissenschaften von einigen kurzsichtigen Finanziers und Plusmachern erdachter Grundsatz, daß niemand sich den Studien widmen solle, als nur der, welcher keiner Beihilfe vom Staate benötigt sei. Die Litteraturgeschichte zeigt, daß viele große Männer, wenn sie die gehörige Unterstützung erhielten, gerade aus jener ärmeren Klasse hervorgingen“ (bei Hoche, Gesch. des Johanneums II, 42). In der That, es ist so; streichen wir aus der Geschichte der deutschen Wissenschaft und Litteratur die Namen derer, die aus engen und engsten Verhältnissen hervorgegangen sind, so bleibt kein großer Rest. Man nehme unsere Philosophen, sie sind meist aus den Kreisen des kleinen Handwerks hervorgegangen und haben als akademische Lehrer ihr bescheidenes Dasein geführt, Melanchthon, Wolf, Kant, Fichte; Leute von Welt, wie Montaigne und Descartes, Bacon und Shaftesbury fehlen ganz. Kleinbürgerliche Ehrbarkeit, etwas Schulgeruch und stark volkstümliche Empfindung ist die Atmo-

sphäre, worin die deutsche Philosophie atmet. Und mit der deutschen Gelehrsamkeit, Wissenschaft und der Litteratur steht es nicht anders; dem Träger eines vornehmen Namens begegnet man selten; die meisten stammen aus sehr bescheidenen Verhältnissen und viele haben sich unter mehr oder minder großer Dürftigkeit empor gerungen, man denke an Winckelmann, Heyne, Voss, Herder und hundert andere. Das gilt einigermaßen auch noch für das 19. Jahrhundert und die Gegenwart. Trifft Grimms Wort, daß die Deutschen kein reiches Volk sind, nicht mehr ganz zu, so wird das noch immer zutreffen, daß der Reichtum sich bei uns weniger als ein Sporn zu hervorragenden Leistungen auf diesem Gebiet erweist, als die Armut. Sattheit ist überhaupt kein Sporn. Eros ist das Kind der Penia.

Das andere, ältere große Hemmnis aber einer den wirklichen Verhältnissen entsprechenden Regelung unseres höheren Schulwesens, das ist, um zum Schluß noch mit einem Wort darauf zurückzukommen, der herrschende Begriff der „allgemeinen Bildung" und die Gewöhnung, diese allgemeine Bildung für etwas anzusehen, das durch Zwang hervorzubringen der Staat ein Interesse, ein Recht und eine Fähigkeit habe. Nach der vulgären Auffassung, die aber durchaus nicht nur beim *vulgus* der Gebildeten, sondern auch in höheren Regionen, bis hinauf zu Schul- und Ministerialräten vorkommt, besteht allgemeine Bildung darin, daß man von allem, was in der geistigen und geschichtlichen Welt war und ist, etwas weiß, daß man es mindestens gehabt hat, so daß man, wenn die Rede darauf kommt, nicht zu stutzen und zu staunen braucht, sondern darüber wie ein Wissender mitreden kann. Dieser Begriff tyrannisiert uns seit hundert Jahren in immer steigendem Maße; er beherrscht unsere Lehr- und Prüfungsordnungen: dies und das „gehört zur allgemeinen Bildung", also muß man es in der Schule gehabt haben, sonst hätte der Schüler hinterher ein Recht, ihr den Vorwurf einer Pflichtversäumnis zu machen. Und dieser Zwang der öffentlichen Meinung ist dann in steigendem Maße in Staatszwang umgesetzt worden: der Staat macht die höheren Schulen, also muß er auch dafür aufkommen, daß in ihnen eine wirklich allgemeine Bildung gelernt werden kann; und er muß doch auch dafür aufkommen, daß die Beamten aller Kategorien wirklich allgemein gebildete Menschen sind. In dieser Absicht ist der Kursus der Gymnasien ausgebaut, sind Fachlehrer aller Wissenschaften an ihnen angestellt, sind Prüfungen und Überprüfungen angeordnet worden: die allgemeine Bildung, die man vom Gymnasium mitbringt, muß tadellos allseitig und lückenlos sein.

Als Wirkung hiervon ist nun das unfriedliche und unruhige Wesen in unsere Schulen gekommen; es giebt jetzt keinen Ort auf der Welt,

wo die Muße weniger zu Hause wäre, als an dem Ort, der von ihr den Namen hat: ein unablässiges Drängen, Treiben und Schieben ist herrschend geworden. Vor hundert Jahren trieb man auf der Gelehrtenschule die alten Sprachen, sonst nichts, und diese mit viel Ruhe und Behagen, auch wohl einmal mit etwas Säumigkeit; man hatte Zeit: zehn Jahre nichts als die alten Sprachen, da brauchte man nicht zu eilen und zu hetzen; zog eine sprachliche Erscheinung, oder eine politische Einrichtung, oder eine eigentümliche Ansicht die Aufmerksamkeit auf sich, so hinderte nichts, einmal eine Stunde dabei zu verweilen, der Erscheinung und ihren historischen oder psychologischen Ursachen nachzugehen und Analogien zu suchen. Jetzt haben wir außer den alten Sprachen auch Geschichte und Geographie, nach modernstem Zuschnitt, bis zum Jahr 1888 zu lehren und zu lernen, denn die neue Sozialpolitik gehört auch mit zur allgemeinen Bildung. Nicht minder ist Mathematik und Physik und Naturgeschichte zu lehren und zu lernen, und Französisch und Englisch, denn ein gebildeter Mensch ist doch ohne diese Kenntnisse nicht denkbar; und Deutsch und Religion gehören erst recht zur allgemeinen Bildung, sind sie doch die ethisch bedeutsamsten Fächer des ganzen Unterrichts. Die Folge ist: wir haben nirgends Zeit; immer steht hinter uns mit mahnender und dräuender Gebärde das Pensum, und hinter dem Pensum steht das Examen, das große Abschlußexamen und jetzt dazu das kleine Abschlußexamen

horribili super aspectu mortalibus instans.

Es gilt die Schüler zum gebotenen Termin fertig zu machen, fertig, jederzeit auf allerlei Fragen fertige Antworten zu geben, und wer hierin am meisten Fertigkeit zeigt, der ist der erste; wer sich aber erst besinnen muß, wenn er gefragt wird, der ist offenbar nicht fertig und seine allgemeine Bildung also zweifelhaft oder lückenhaft.

So lange dieser Begriff der allgemeinen Bildung herrscht, und so lange dazu die Anschauung herrscht, daß der Mensch nichts lernt und treibt, was ihm nicht in einem Examen abgefragt wird, so lange wird es mit dem Schulwesen nicht besser. Besser werden kann es erst, wenn die Einsicht herrschend geworden ist, daß allgemeine Bildung nicht in einer Summe gelernter und zum Abgefragtwerden parater Kenntnisse besteht, daß sie eine der Naturausstattung und der Lebenslage entsprechende Form des inneren Menschen bedeutet, und daß solche Form nicht von außen gemacht und angefertigt werden, sondern nur durch Wachstum von innen entstehen kann. Dem Trieb zum Wachsen Anreiz, Gelegenheit und Nahrungsstoffe zuführen, das kann und soll die Schule thun; die Bildung machen kann sie nicht; wohl

aber kann sie, wenn sie den Schüler mit Stoffen überhäuft und überschüttet, die werdende Bildung hindern. Es entsteht dann Halbbildung, jener klägliche Zustand einer Seele, die Massen von Stoff aufgenommen hat ohne die Kraft, sie zu verarbeiten und in lebendige Erkenntniskräfte umzusetzen. Hindert man dann durch immer wiederholte Prüfungen die Natur, durch das Ausstoßen der Fremdkörper, Vergessen genannt, sich zu befreien, so entsteht geradezu etwas wie Lähmung des Verstandes. Der so Gelähmte kann sich gar nicht mehr zur aktiven Thätigkeit des Auffassens aufraffen; er wird „von der Sucht wie von einer Pflicht beherrscht, auf eine Frage so rasch als möglich die Antwort herzusagen“.[1] Sich besinnen, erscheint ihm als ein mangelhafter Zustand, die Präsenz des Hersagens als Vollkommenheit.

Sieht unsere Schulverwaltung diese Dinge nicht? Ich meine, sie sind ihr nicht unbekannt. Sie warnt öfter vor dem Zuviel an Stoff, in der Geschichte, der Grammatik, der Naturhistorie, vor übertriebenen Anforderungen an das Gedächtnis; sie sucht eine Entlastung der Abiturienten durch Einschränkung des Prüfungsgebiets herbeizuführen; sie mahnt zu „induktivem Verfahren“, z. B. in der Behandlung grammatischer Regeln, das heißt doch, sie will, daß der Lehrer zur Aneignung mit dem Verstande, statt mit dem bloßen Wortgedächtnis, den Schüler anleite. Und gleichzeitig führt sie eine neue Prüfung ein, das heißt, setzt auf Fertigmachen und präsente Antworten, ohne Besinnung, einen neuen Preis. Und gleichzeitig engt sie durch genauere Feststellung der Pensen und der Lehrstoffe, bis auf die Wahl der Lektüre, die Selbständigkeit der Lehrer weiter ein und nähert damit die Schule immer mehr dem mechanischen Fabrikbetrieb, wo ein Kopf für tausend Hände denkt, wo auf freie und spontane Thätigkeit nicht mehr gerechnet wird.

Schleiermacher sagt einmal in einer Erörterung über das Wesen der Universitäten: „Es mag vielleicht andere Dinge geben, welche gedeihen können, wenn auch diejenigen, die daran arbeiten, nur durch äußeren Zwang gehalten und getrieben werden; dieses Werk aber nicht, sondern es kann nur durch Lust und Liebe bestehen, und was ohne diese auch die vortrefflichsten Gebote und Statuten thun können, kann immer nur ein leerer Schein werden. Wer sich die Aufgabe setzt, eine Universität so einzurichten, daß sie gehen und Dienste leisten müßte, wenn auch die Lehrer kaum mittelmäßig wären, und nicht vom besten Willen, der unternimmt ein thöricht Ding. Denn was für den Geist

[1] R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 22.

sein und ihn kräftigen soll, das muß auch aus der Kraft des Geistes hervorgehen" (Gel. Gedanken über Univers. S. 593). Ich denke, dasselbe gilt im ganzen ebenso auch schon für die Gelehrtenschule.

Und was wird aus den griechischen Studien werden, wenn sie aufhören, Zwangsfach auf unseren Gymnasien zu sein? Werden sie dann überhaupt aussterben oder auf die Stufe herabsinken, auf der jetzt etwa die hebräischen stehen?

Ich antworte mit einer Bemerkung aus Justis Winckelmann (I, 167). „Man hat in den neueren Jahrhunderten die Antike stets auf der Folie moderner Fehler gesehen, und antik genannt, was unsere Mängel ergänzen sollte. Die Humanisten, welche von der mittelalterlichen Barbarei der Form herkamen, sahen in den Alten vorzüglich die vollendete Eleganz des Ausdrucks, die sie dann in der Sprache der Alten imitierten; die Franzosen des 17. Jahrhunderts suchten in der poetischen Technik und der Idealität antiker Stoffe Hilfe gegen ihre wilde Romantik, die Bekämpfer der konventionellen Unnatur, wie Diderot und Lessing, zeigten ebenda die Sprache der unverfälschten Natur und der echten Leidenschaft; Hamann und Goethe fanden hier ‚die ungeteilte Wirkung der Natur als eines Ganzen, im Gegensatz zu der kaum heilbaren Trennung der gesunden Menschennatur bei den Neueren'. Aus demselben Grunde sah man in den Alten nichts als Humanität und Gesundheit, nichts von nationaler Borniertheit und Barbarei, nichts von Bigotterie und Aberglauben, nichts von Humor und Phantastik; man sah sie frei von alledem, was man, durch das Medium der nächsten Vergangenheit, in das moderne Wesen überhaupt hineingeneralisierte; man tauchte in ihre Dichtung und Kunst ein, wie in ein Verjüngungsbad."

Ich denke, dasselbe können uns die Griechen auch in Zukunft sein; ein Jungbrunnen für Freiheit und Natur suchende, der Erstarrung, in die alles Schulwesen seiner Natur nach immer wieder fällt, sich zu entringen trachtende Geister. Und vielleicht können sie uns das umsomehr sein, je weniger sie erzwungener Schulübung dienen. *Τὸ Ἑλληνικὸν ἐλεύθερον.*

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS

Beilagen.

Beilage I.

Aus den von G. Schwetschke in seinem *Codex nundinarius Germaniae litteratae* mit dankenswerter Mühe gemachten Zusammenstellungen aus den Meßkatalogen des deutschen Buchhandels von 1564—1846 habe ich folgende statistische Tafeln gezogen, deren Anfertigung dem Leser, wie ich hoffe, nicht nutzlose Arbeit scheinen wird. Zur Deutung der Zahlen sei es gestattet ein paar Bemerkungen vorauszuschicken.

Die Zahlen haben, wie auch Schwetschke bemerkt, durchaus nicht absolute Bedeutung; weder sind alle Bücher, die im Meßkatalog verzeichnet waren, erschienen, noch sind alle erschienenen in den Meßkatalog gekommen (das gilt namentlich von den Werken über katholische Theologie im 18. Jahrhundert), endlich sind manche Werke zweimal und öfter verzeichnet.

Für den hier verfolgten Zweck ist diese Unzuverlässigkeit der absoluten Zahlen nicht sehr erheblich. Es liegt mir wesentlich daran, das Verhältnis, in welchem die verschiedenen Sprachen, die lateinische, deutsche, französische, an den Werken, welche der deutsche Buchhandel vertrieb, beteiligt waren, zur Anschauung zu bringen. Dasselbe wird durch jenen Umstand wohl nicht erheblich verändert. Ich bemerke übrigens, daß außer diesen Sprachen noch einige andere in den Meßkatalogen ziemlich regelmäßig erscheinen: in der älteren Zeit vor allem die italienische, in der jüngsten daneben die englische. Ich habe dieselben, auch bei der Summierung aller Schriften, unberücksichtigt gelassen, um das Verhältnis jener drei Sprachen rein darzustellen. Übrigens ist der Anteil der anderen ein geringer.

Am Anfang der Reihe, in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, ist das litterarische Deutschland noch wesentlich ein lateinisches Land; mehr als $^2/_3$ der Litteratur ist lateinisch, kaum $^1/_3$ deutsch. Aber von Anfang an ist eine regelmäßige Zunahme auf Seiten des Deutschen, und eine entsprechende Abnahme auf Seiten des Lateinischen zu bemerken. Anfangs geschieht sie langsam; eine rapide Veränderung in diesem Sinne beginnt mit den 70er Jahren des 17. Jahrhunderts; im Jahre 1681 sind die deutschen Bücher zum erstenmal in der Mehrzahl, im Jahre 1691 die lateinischen zum letztenmal. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts ist das Verhältnis etwa wie 1 : 20; die lateinische Sprache ist ausgestorben. Hierzu hat auch das Aufsteigen der französischen beigetragen. Seit 1740 nahm dieselbe einen außerordentlichen Aufschwung, sie erreichte den Höhepunkt in dem siebenten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts, in welchem mehr als $^1/_8$ der Gesamtheit ihr angehörte; dasselbe Verhältnis erreichte sie beinahe

noch einmal in dem Jahrzehnt von 1805—1814, demselben Jahrzehnt, in welchem der lateinische Anteil am tiefsten sinkt.

Noch sichtbarer würde diese Wandlung sein, wenn es möglich wäre, auch die Bedeutung der Werke in Zahlen auszudrücken. Am Anfang der Reihe hatte die lateinische Litteratur nicht nur nach der Zahl der Nummern das Übergewicht, das Übergewicht der Qualität war ohne Zweifel noch viel bedeutender. In deutscher Sprache erschienen außer Andachtsbüchern und Kalendern etwa noch einige Flugschriften, Fabel-, Rat- und Hilfsbüchlein. Die ganze wissenschaftliche Litteratur bediente sich der lateinischen Sprache. Im Laufe der Zeit hat sich das Verhältnis umgekehrt: in lateinischer Sprache erscheinen mit wenig Ausnahmen nur Schulübungen aller Art, Dissertationen, Programme, akademische Gelegenheitsreden. Die ganze wissenschaftliche Litteratur und die ganze schöne Litteratur spricht deutsch. Es täuscht sich niemand darüber: was jetzt lateinisch geschrieben wird, wird, mit wenigen Ausnahmen, nur geschrieben, nicht gelesen, es kommt totgeboren auf die Welt.

Daß es wesentlich die Schulübungen sind, die lateinisch geschrieben werden, zeigt auch die Zahlenreihe. Der Depression der Ziffern während der Kriegsjahre am Ende des vorigen und am Anfang dieses Jahrhunderts folgte eine Erhebung in den folgenden beiden Jahrzehnten. Die Ursache ist ohne Zweifel das Cessieren der gelehrten Übungen und besonders des Doktorenmachens während der Kriegsjahre. In den 20er Jahren erholte sich die lateinische Schriftstellerei unter der Gunst der Regierungen zusehends. Sichtbarer als in unserer Tafel tritt dies Verhältnis hervor, wenn man die einzelnen Jahre beachtet. Nachdem bis 1795 die Zahl der lateinischen Schriften sich auf durchschnittlich etwa 250 erhalten hatte, sank sie 1796 auf 167 und erreichte, mit Ausnahme eines Jahres, 1803 (mit 202 lateinischen Schriften) das dritte Hundert, während der beiden folgenden Jahrzehnte nicht wieder (1813: 132, 1814: 34). Seit 1815 schnellte die Ziffer wieder in die Höhe. Es ist bemerkenswert, daß schon im 17. Jahrhundert dasselbe zu beobachten ist; dem Rückgang in den 30er Jahren entspricht ein Aufschwung in den 40er und 50er Jahren. Die Universitäten und der gelehrte Betrieb wurde nach dem Austoben des großen Krieges allmählich wieder hergestellt.

Nicht ohne Interesse ist es zu sehen, wie aus den verschiedenen Gruppen der Litteratur zu verschiedener Zeit die lateinische Sprache durch die deutsche verdrängt wird. Der *Codex Nundinarius* teilt bis 1800 die Werke in sieben Gruppen: Theologie, Jurisprudenz, Medizin, Geschichte mit ihren Hilfswissenschaften, philosophische Wissenschaften, Poesie, Musik. In der ersten Abteilung hat in der Unterabteilung: protestantische Theologie, von Anfang an die deutsche Sprache das Übergewicht, ohne Zweifel durch die ihr zugezählten Erbauungsbücher. Die wissenschaftliche Litteratur blieb bis ins 18. Jahrhundert hinein lateinisch. Unter den wissenschaftlichen Disziplinen ist die deutsche Sprache zuerst in der Gruppe Geschichte und Hilfswissenschaften durchgedrungen; schon gegen Ende des 17. Jahrhunderts hat die deutsche Sprache das Übergewicht; 1681 ist zum erstenmal die Mehrzahl der angezeigten Bücher deutsch, 1692 zum letztenmal lateinisch. Etwas später folgen die philosophischen Wissenschaften, unter denen auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen; 1700 sind zum erstenmal die deutschen, 1712 zum letztenmal die lateinischen Bücher in der Mehrzahl. Fast gleichzeitig wird die Medizin deutsch: schon 1680 sind einmal die deutschen Bücher in der Mehrzahl, aber erst 1742 die lateinischen zum letztenmal. Auch hier ist es offenbar

die wissenschaftliche Litteratur, welche so lange Widerstand leistet. Am spätesten dringt die deutsche Sprache in die Jurisprudenz, als die am meisten und ausschließlichsten gelehrte Wissenschaft ein; erst im Fridericianischen Zeitalter tritt allmählich Gleichgewicht, und erst gegen Ende Übergewicht der deutschen Sprache ein; 1752 hat Deutsch zum erstenmal, 1768 Lateinisch zum letztenmal die größere Anzahl von Werken aufzuweisen.

Besonders interessant ist das Verhalten der Poesie; ich habe es daher in einer besonderen Tafel dargestellt. Die lateinische Poesie hatte ihren Höhepunkt um 1564 schon hinter sich. Sie erhielt sich bis gegen die Mitte des 17. Jahrhunderts wesentlich in gleicher Geltung. Von da ab gewinnt die deutsche das Übergewicht, am Anfang des 18. Jahrhunderts ist die lateinische Poesie obsolet. — Höchst auffallend stellt sich übrigens in der Zahlenreihe, welche das Verhältnis der poetischen Werke zur Gesamtheit ausdrückt, die Größe des Interesses der verschiedenen Epochen für Poesie dar. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts beginnt das Prosazeitalter, die beiden ersten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts sind das absolute Herrschaftsgebiet der Prosa, der Anteil der Poesie an dem litterarischen Gesamtverkehr ist auf $^1/_{40}$ gesunken. Mit 1740 beginnt die Hebung des poetischen Interesses, es steigt schnell von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, am Ende des Jahrhunderts wird beinahe $^1/_4$ aller Werke zur Poesie gezählt. Die lateinische Poesie ist gänzlich verschwunden.

Es wurden in dem Meßkatalog Bücher angekündigt:

In den Jahren	In lateinischer Sprache	In deutscher Sprache	In französischer Sprache	Summe	Latein %	Deutsch %	Französ. %
1564—1570	1893	835	7	2735	69,2	30,6	0,2
1571—1580	3281	1367	161	4809	68,2	28,4	3,4
1581—1590	4266	1943	109	6318	67,5	30,7	1,8
1591—1600	5038	2472	175	7685	65,6	32,2	2,2
1601—1610	8400	4423	348	13171	63,8	33,6	2,6
1611—1620	9930	5000	486	15416	64,4	32,4	3,2
1621—1630	7430	3874	350	11654	63,7	33,2	3,1
1631—1640	4090	2611	168	6869	59,5	38,0	2,5
1641—1650	5857	3278	123	9268	63,0	35,4	1,6
1651—1660	5548	3153	249	8950	61,9	35,2	2,9
1661—1670	4940	3076	352	8368	59,0	36,8	4,2
1671—1680	4150	3375	211	7736	53,6	43,6	2,8
1681—1690	4051	3995	288	8334	48,8	47,9	3,3
1691—1700	4377	5342	274	9983	43,8	53,5	2,7
1701—1710	4974	7023	130	12127	41,0	57,9	1,1
1711—1720	3563	6972	197	10732	33,2	64,9	1,9
1721—1730	3237	7034	159	10430	31,0	67,5	1,5
1731—1740	3068	8224	444	11736	26,1	70,1	3,8
1741—1750	2951	8657	790	12398	23,8	69,0	7,2
1751—1760	2177	9210	1100	12487	17,4	73,7	8,9
1761—1770	2093	11064	1758	15115	13,8	83,1	13,1

pie

In den Jahren	In lateinischer Sprache	In deutscher Sprache	In französischer Sprache	Summe	Latein %	Deutsch %	Französ. %
1771—1780	2813	16648	1968	21439	13,1	77,7	9,2
1781—1790	2729	26485	1919	31144	8,8	85,0	6,2
1791—1800	2050	31587	1652	35289	5,8	89,5	4,7
1801—1810	1737	32189	2946	36872	4,7	87,3	8,0
1811—1820	1964	27703	2407	32074	6,1	86,6	7,3
1821—1830	4418	44432	1720	50570	8,8	88,8	2,4
1831—1840	5748	84781	3296	93825	6,1	90,2	3,7
1841—1846	4219	67907	2152	74278	5,7	91,8	2,5

An poetischen Werken weist der Meßkatalog auf:

In den Jahren	In lateinischer Sprache	In deutscher Sprache	In französischer Sprache	Summe	Anteil der Poesie an der Gesamtzahl der Werke in %
1564—1570	136	22	1	159	5,8
1571—1580	243	39	23	305	6,4
1581—1590	296	48	4	348	5,5
1591—1600	343	32	14	389	5,0
1601—1610	508	114	18	640	4,1
1611—1620	566	117	57	740	4,2
1621—1630	360	129	13	502	4,2
1631—1640	239	118	9	366	5,3
1641—1650	230	287	10	527	5,6
1651—1660	189	183	15	387	4,3
1661—1670	122	193	29	344	4,1
1671—1680	101	187	19	307	3,9
1681—1690	73	215	11	299	3,5
1691—1700	62	276	26	364	3,6
1701—1710	59	215	3	267	2,2
1711—1720	24	243	20	287	2,7
1721—1730	12	303	9	324	3,1
1731—1740	14	336	60	410	3,5
1741—1750	27	703	145	875	7,0
1751—1760	42	837	140	1019	8,1
1761—1770	54	1480	444	1978	13,1
1771—1780	94	2627	431	3152	14,9
1781—1790	98	4380	421	4899	15,8
1791—1800	2	7645	573	8220	23,6

Beilage II.

Die folgende Tabelle giebt die Immatrikulationszahlen einiger Universitäten während der Revolutionsjahrzehnte im 16. Jahrhundert, welchen ich die Zahlen der Leipziger Promotionslisten während desselben Zeitalters hinzugefügt habe. Die Zahlen sind aus den Arbeiten von Kampschulte, Weissenborn, Zarncke, Drobisch, Förstemann, dem Tübinger Urkundenbuch, Kraffts Mitteilungen und der Greifswalder Matrikel (herausgegeben von Friedländer) entnommen.

Jahr	Erfurt	Leipzig	Wittenberg	Tübingen	Köln	Greifswald
1500	335	344	—	83	—	43
1501	328	434	—	72	—	43
1502	288	335	416	53	—	53
1503	344	534	390	79	—	47
1504	273	562	158	121	—	47
1505	195	351	168	101	—	39
1506	372	325	183	142	—	34
1507	258	445	167	80	—	40
1508	309	563	179	117	—	31
1509	292	558	193	128	—	45
1510	125	382	228	160	—	23
1511	222	446	247	134	—	23
1512	331	487	209	138	—	44
1513	293	372	151	110	—	33
1514	281	463	213	123	365	59
1515	305	572	218	109	355	53
1516	272	572	162	116	370	36
1517	315	387	242	102	287	33
1518	345	352	273	109	180	48
1519	298	298	458	66	278	44
1520	310	417	579	80	234	35
1521	120	340	245	131	251	38
1522	72	285	285	159	219	27
1523	15	126	198	123	130	15
1524	43	91	170	86	158	47
1525	21	102	201	52	—	—
1526	14	81	76	69	143	—
1527	36	126	73	73	72	—
1528	28	100	220	52	77	—
1529	20	93	173	48	75	—
1530	25	100	174	46	68	—
1531	43	142	225	35	57	—
1532	42	159	224	—	73	—

Jahr	Erfurt	Leipzig	Wittenberg	Tübingen	Köln	Greifswald
1533	76	117	207	68	—	—
1534	68	174	294	39	54	—
1535	74	141	111	95	—	—
1536	50	173	375	67	—	—
1537	59	210	242	82	—	—
1538	114	149	362	91	—	—
1539	68	123	247	93	—	—
1540	69	204	448	113	—	88
1541	82	255	461	96	—	23
1542	81	279	594	24	—	35
1543	88	168	503	87	—	13
1544	87	394	814	102	—	24
1545	76	413	556	—	—	37
1546	13	287	728	—	—	51
1547	200	255	—	—	—	89
1548	108	360	176	—	—	
1549	131	359	653	—	—	25
1550	125	344	578	—	—	25
1551	95	217	626	—	—	22
1552	73	160	227	—	—	27
1553	74	331	689	—	—	27
1554	73	252	635	—	—	22
1555	84	290	714	—	—	18
1556	86	345	563	—	—	92
1557	—	328	630	—	—	
1558	—	351	636	—	—	
1559	—	—	762	—	—	

An der Universität Leipzig wurden kreiert:

Im Jahre	*Baccalarii*	*Magistri*	Im Jahre	*Baccalarii*	*Magistri*
1500	117	14	1511	105	10
1501	114	18	1512	112	18
1502	127	15	1513	130	19
1503	116	19	1514	146	25
1504	162	11	1515	156	17
1505	179	17	1516	128	19
1506	78	5	1517	128	15
1507	98	15	1518	99	16
1508	149	23	1519	69	5
1509	147	21	1520	77	10
1510	156	16	1521	53	12

Im Jahre	*Baccalarii*	*Magistri*	Im Jahre	*Baccalarii*	*Magistri*
1522	48	8	1541	38	7
1523	24	6	1542	26	7
1524	14	4	1543	27	4
1525	16	8	1544	57	14
1526	20	6	1545	63	14
1527	13	7	1546	43	6
1528	22	—	1547	32	10
1529	12	7	1548	85	17
1530	19	6	1549	76	22
1531	19	9	1550	68	19
1532	27	11	1551	32	21
1533	20	5	1552	24	10
1534	30	7	1553	36	14
1535	26	11	1554	31	8
1536	28	3	1555	26	19
1537	33	11	1556	24	13
1538	43	11	1557	33	10
1539	35	8	1558	29	13
1540	23	5			

Beilage III.

Zur Veranschaulichung mittelalterlicher Schulverhältnisse lasse ich hier eine der ältesten und ausführlichsten unter den erhaltenen mittelalterlichen Schulordnungen abdrucken, nämlich die Ordnung der Schule zu St. Stephan in Wien, welche im Jahre 1446 Bürgermeister und Rat, nach Rat und Unterweisung des Lehrers der päpstlichen Rechte an der Universität zu Wien Hans Polzmacher, Probstes von St. Stephan, erließen. Sie ist vorzüglich geeignet, in alle Verhältnisse der damaligen Schule einen Einblick zu verschaffen. Ich gebe sie nach dem Abdruck in den Geschichtsquellen der Stadt Wien, herausgegeben von Tomaschek (Wien, 1879) II, 53 ff. Jetzt auch in Müllers Sammlung vor- und frühreformatorischer Schulordnungen, S. 56 ff.

Ordnung der Schule zu St. Stephan vom Jahre 1446.

„Von ersten so ist ze merkchen die ordnung die wir gemacht haben unsern maistern in unserm collegii auf sand Stephan freithof hie ze Wienn, die sie fürbaser halten sullen. Des ersten unser öbrister schulmaister zu sand Stephan und auch die drei maister in unserm collegii daselbs sullen teglichen lesen und disputiren auf der schul oder in dem lectorii daselbs, das wir jetz von neuen dingen gebaut haben, als dann in der hohen schul gewonhait ist; und welcher nicht nach derselben ordnung list, der soll gepüsst werden an seinem sold, den er von uns hat.

Item sie sollen auch lesen pücher, die fugsam gehören sein den obristen locaten und den andern und den begreiffleichisten schülern, und sollen das tun

mit wissen des obristen schulmaisters. Ob aber darum icht stoß oder zwitracht wurden, die sol derselb unser obrister schulmeister entschaiden.

Item die vorgenannten vier maister sullen auch die wöchenleich disputationen am freitag in der hohen schul besuchen und darzu geen, als sie dann das auch von in gern sehen und haben wellen. Item es sullen auch die drei maister in unserm collegii alle wochen in sand Stephans kirichen ausrichten und sprechen lassen ain mess durch Herrn Stephans Wirsing selhails willen von wegen der hundert phunt phening, die er zu demselben collegii geschafft hat; wer aber dass sie die mess nicht wöchentlich lesen liessen, so sollen sie auch an irem sold darum gepust werden.

Item sich sol auch ain ieder der vorgenanten vier maistern ersamlich und ordenlich in seinem stand halden und zu allen hochzeitlichen tegen in der process mit dem heiligtum umbgeen, als das mit alter loblicher gewonhait ist herkomen; welcher das nicht tet, der sol nach unserm willen darumb gestraft werden.

Item es sullen auch die drei maister in unserm collegii ainen oberen zu ainen prior halden und erwelen ains jeden jars; derselb und auch die andern mitsambt im sullen allzeit betrachten des collegii er und nutz und sullen auch geloben, wenn ir ainer zu ainem hoheren stand kumpt oder gefordert wurdet, das er dennoch das collegii wel federn und promoviren nach seinem vermegen und im das lassen bevolhen sein.

Item die drei maister sullen in dem collegii mit ainander zu tisch geen und zu wurss legen ider drei gross und nicht mer und sullen mitainander essen; und ob ainer oder zween aus essen, die sullen dannoch zalen alles das ainem gepurt zu dem tischbursz und additzen. Item ob ainer aus der stat wer, dennoch sol er zaln, was auf dinstvolckch gepurt.

Vermerkt der schulerordnung, wie die gehalten sullen werden.

Von ersten wellen wir und ist auch von alter herchömen, das nur vier schul in der stat sein sullen, aine zu sand Stephan, die andere zu sand Michel, die drit in unserm spital und die vierd zu den schotten. Also stet es auch beslossen in dem puch der universitet-freihait. Darnach wellen wir, das der obrist schulmaister unser schul zu sand Stephan, wer der jetz zu den zeiten ist und von uns aufgenomen wirdet, gewalt haben sol uber die andern schul der stat ze Wienn und uber denselben schulmaister ze setzen, als im auch das gegeben werdet in dem egenannten puch der gesetzt und freihait der universitet.

Wir wellen auch das unser schulmaister zu sand Stephan besicht und besuch die andern schul vir stund im jar und erfrag wie die schüler gelernt werden, und ob ich abgang oder geprechen ist, den sol er wenden.

Item man sol auch in sand Stephan schul setzen drei obrist locaten, die stetig in der schul beleibn und gewalt haben nach ainem schulmaister uber all schüler, doch also dass ainer besunderlich verbesen sol die grösten, der andern die mittern und der drit die jungisten nach austailung der schüler, die hienach geschriben sind.

Item zu solhen drei obristen locaten sol man nemen die drei wacalarii aus dem studentenhaus in der Kernerstraß, das weilent maister Albrecht pharrer zu Gors, lerer in der erznei gestift hat, also das die drei wacalarii stetlich lesen und leren sullen in der schul zu sand Stephan, als das von anfang an derselben stift gewesen ist. Und darum das das ain steten furgankch haben wirdet mit den jetz obgenannten baccularien, so haben wir den obgenannten maister Hannsen Polzmacher diezeit vicarien der brobstei zu Wienn begrüsset, das er

auch dazu sein willen und gunst geben hat, wan ain jeder brobst oder sein vicarii und ain schulmaister uber dieselben drei baccularien gewalt habent.

Item dieselben drei locaten sullen aufheben alle nutz von allen schulern, ausgenomen die aigen schulmaister oder pedigogen haben, mit den er teglich zu tisch get und kain andern nicht.

Item darnach sol man tailen alle schüler in glaicher tail drei, also daz die eltern und begreifleichtern bei ainander sitzen sullen, darnach die mittern und darnach die jungisten. Also koment die ebengleichen zu einander und wechst ainer mit dem andern. Under denselben drein tailn der erst sol sitzen bei dem grossen venster gegen der kirchen unz an den ofen, der ander tail die mittern bei dem andern venster auf die tenkchant unz an den stul, der drit tail der jungisten von dem stul unz an dem hindristen winkel.

Item darnach sol ain jeder tail aus den drei furbaser getailt sein in drei tail, doch also das albeg ebengleich an begreiflichkait werden zu einander gesetzt, und also werdent dann in der schul neun underschaidung: das macht neun locatzien der schüler, dan so hat ain jeder obrister locat nicht mer wenn driveltig schüler, die er leichter und nützlicher verbesen mag, wen mit der alten gewonhait ain pedigog zehen schüler, die oft sechsveltig begreiflichkait gewesen sind, gelernt hat.

Und die jetz gemelten tailung sol sein also: der erst tail der jungisten sol besliessen kinder, die allererst gen schul werdent gelassen, und die den tafel und den Donatpuchstaben lernent und zu latein sullen haben vocabel, das sind zwai wort mit ir auslegung; der ander tail der jungisten soll besliessen schüler, die do lernen den Donat lesen und die klain casualia, die zu latein snllen haben ain halben vers oder auch vocabeln; der drit tail der jungern sol besliessen schüler, die do lernen uber die vadern casus und tempora und zu latein sullen haben ain ganzen vers.

Darnach der erst tail der mittern sol besliessen schüler: die jungisten lernen die regel und den Katho, und andre solhe puhel, die ain schulmaister schafft ze lesen und sullen zu latein haben zwen vers. Der ander tail der mittern sol innhalten solich schüler, die uber die vordern hören und lernen, von ersten primam partem und schlechte ding decliniren aus dem Donat, und sullen auch zween vers aus dem latein haben und lernen aus dem Donat zwei oder dreu wort decliniren. Der drit tail der mittern sol besliessen schüler, die uber die vadern lernen primam partem zu den andern mal und sollen zween vers zu latein haben und lernen ain ganzen decliniren, denselben mag man auch lesen underweiln andreu klaineu püchl nach schickhung ains schulmaister.

Darnach der erst tail under den grossisten sol besliessen sölich schüler, die uber die mittern lernen den secundam pars mit dem prima pars und zwen vers in latein und dieselben paid decliniren. Der ander tail der grössisten sol besliessen solch schüler, die uber die andern lernen mit dem secunda pars den tertia pars und darzu zwen vers decliniren regiren und construiren. Der drit und der lest tail, die do uber die vordern lernen Petrum Helie, Priscianum, Floristam, Boëtium oder rhetoricam oder andere püchel nach gescheﬀt ains schulmaister.

Item wann die tailung nu geschehen, und ain tail uber den andern gesetzt ist, so sol und mag dann ain schulmaister alle quotember oder in ainer fuglichen zeit erheben etlich schuler und hoher setzen, die dann uber ir gesellen gelernt haben, das sol dann geschehen loblich gegenburtig aller schuler in solcher weis,

das derselb knab öffentlich ein actum tue als decliniren oder regirn oder ain antburt dem öbristen locaten, doch nach ordnung des schulmaisters, so werden die dann begierig auf lernung, und pringt den lessigern ain grosse schem, so ir gesellen erhebt werden uber seu, dieselbig schem übet (treibet?) seu dann vast zu lernungen.

Item wann die schuler also getailt sind, so mag dann ain schulmaister zu seiner letzen, die er list, gevodern oder zu den letzen der andern dreier maister unser schul ain ganze unterschaidung der schuler machen, die denn zu seiner letzen geschicket werdent, die er vor hat, aus den andern hiet mogen auserwellen und gesuchen (?); und ob er das auch schafft mit den pedigogen, so tunt sie das selten mit fleiss.

Item es sol alle tag ainer aus den locaten oder schulern der schul, die darzu geschickt sein, decliniren, dabei sullen sein all locaten und sullen dieselben all geschrieben sein an ainer zedel, und ob dann ainer seumig wer, so sol er dem rectori der schul verfallen sein vir phening.

Item das die schuler vertig werden in der latein ze reden, so sol man in ider locatien haben ainen custos, der anschreib die schuler, die deutsch reden oder sust unzuchtig sein, die sullent denn darumb gestraft werden.

Item es sullen auch die kinder messiklichen gezuchtigt werden mit sechs oder mit acht messigen gertenslegen und nicht umb die heupt noch mit den feusten, und ob viellaicht ain schuler grosser straf schuldig wer umb diebhait oder ander gros schuld, das sol man an den schulmaister pringen, das er gestraft wert in seiner gegenwurtikait, das sich die andern vor solhen dingen hüten.

Item all locaten und schuler, die uber ain jar zu schul gegangen sein, sullen des morgens unter unser frauenambt und nach essens in der zwelften stund zu schul sein und des morgens haimgeen zuhand nach der Non und des nachts nach der Complet.

Item die schuler sullent auch zu schul geen an dem veirabend; daran sol man etlich lernen singen, die andern das Benedicite, das Ostende, die jarzal und andere ding, damit man seu nicht bekumern sul andre teg; und an dem veirtag sullen die schüler nach essens komen all auf den freithof oder in die schul, und daselbs haben ir schülerspiel und sich üben in lateinreden, doch also das sie sorg haben und nicht geschrai machen auf dem freithof; das sol understanden werden durch ainen custos, der sol dieselben anschreiben, dass sie darumb gestraft werden.

Item es sol ain jeder pedigog mit seinem junger sitzen bei dem locaten, der do under im hab schüler, die ewengleich seien demselben junger; und hiet er dann zwen oder drei prüder in geleicher (ungleicher erfordert der Sinn) begreifleichhait, so sol er sitzen bei ewengleichen dem grossern, und derselb pedegog sol helfen ze lesen und ze lernen dem locaten, under dem er sitzet, und herwieder so sol der locat phlichtig sein aufzewarten und vor sein mit ler demselben junger, ob der pedigog villeicht irrung hiet von seines dinsts oder anderer sachen wegen; aber die anderen brüder sullen sitzen bei irn gleichen, und zu denselben sein jungern mag ir locati auch sehen.

Item ob vielleicht ain purger wullt sein sun haben in der schul, doch nicht das er lernet als vorgeschriben ist mit andern knaben, so sol er dennoch sitzen nach ordnung des schulmaisters.

Item wir wellen auch, das ain jeder obrister locat geen sol in der process mit allen seinen schulern, also das der verbeser der jungisten und der schulweiser (? maister) vorgeen, darnach der ander mit den mittern und iren peda-

gogen und darnach der drit mit den seinn zu hindrist; also merkcht ain jeder auf die seinen, das vor nicht ist geschehen, und wird auch understanden solcher aufstoss, als etwan geschehen ist von den locaten in der process.

Und welcher das nicht tet der sol unserm schulmaister ainen grossen zu pen geben, und den obristen locaten sol man jedem ainen grossen abziehen an seinem sold.

Item furbaser sol der cantor kain sundern locatien in der schul haben, als es auch vor jarn gewesen ist, wan er und ain subcantor von irrung des kors dieselben nicht wol verbesen mügen, sunder all schüler die der cantor hat, sol man setzen nach gelegenhait ir begreifleicheit, und wen er sein schuler zu dem kor nutzen will, so mag er seu vodern; auch mügen im die locaten ander knaben zuschickhen, die fugsam sein zu dem kor, doch also das ain austailung werde der knaben, also das sie nicht all zu allen ambten geen, sunder ietz ain tail, darnach ain ander tail zu ainem andern ambt; darum sul der cantor und sein subcantor gehorsam tun und sullen vor essens allein dem kor warten, aber nach essens sol ir ainer stetlich in der schul beleiben, und den obristen locaten helfen zu lernen die schuler. Wer aber das die vorgeschriben weis von dem kantor nicht fügsam deucht sein, so halt der cantor sein knaben in seinem haus vor sich selber.

Item das die schuler dieser stat nicht haben ze laufen von ainer schul zu der andern oft an wissen vater und mutter und an redlichen sachen und urlaub, so sol kain schulmaister der andern schul noch kain obrister locat sand Stephens schul aufnemen des andern schuler, nur allein vater und mutter oder ain innhaber derselben schuler pring ain kundschaft von demselben obristen locaten oder schulmaister, under dem er vor gelernt hat, ob demselben sei genug geschehen umb sein ler und aribait; also werdent die schuler nicht umblaufent als sie bisher getan habent.

Und seidemalen alle ding nicht als aigentleich geschriben sein, als not ist, und sich auch die vel menigveltiklichen endern von tag ze tag, so enphelhen wir unserm schulmaister, das er in allen vorgeschriben stuckhlein beschaidenleich handel nach gelegenhait der schul.

Sunderleich wellen wir und setzen auch, das ain jeder pedigog der maister in sand Stephens schul letzen hör nach schickhung und ordnung ains schulmaisters.

Beilage IV.

Der Hallesche *index scholarum* auf das Wintersemester 1715—16 weist in der philosophischen Fakultät unter dem Titel: *lectiones philosophicae et humaniorum litterarum* folgende Vorlesungen auf:

Joh. Sperlette, philos. mor. ac. civ. prof. publ. ord.[1], philosophiam mor. suam publice explicabit, h. VIII—IX; ceteras philos. suae partes, Log. Metaph. et Phys. privatim expositurus h. II—III. Ceteras lectiones quibus nobilissimae juventuti in posterum inservire cupit, speciali programmate declarabit.

[1] S., ein Cartesianer, war zuerst als Prof. der Physik und Mathematik berufen; er nannte sich Prof. Philos. novae (Förster, 49).

J. Henr. Michaelis (prof. theol.) ex desiderio auditorium tribus posterioribus diebus hebdomadis h. II N. T. textum Graecum de integro et sec. ordinem librorum evolvet, succinctas animadversiones philologicas in eunden suppeditaturus.

D. J. Fridemann Schneider, Log. et Primae Philos. Prof. Ord., publice fundamenta Primae Philos. ad finem perducet eique Pneumaticam subjunget. Privatim Logicam ductu D. Buddei h. II—III tradet atque h. III—IV Physicam, aut etiam Politicam ejusdem auctoris pro desiderio commilitonum suorum pertractabit.

D. Nic. Hier. Gundlingius eloquentiae atque antiquitatum Prof. Ord. (zugleich in der jurist. Fakultät Prof. Ord. des Naturrechts), publice artis rhetoricae praecepta a se inventa et in calamum dictanda explicabit h. III. Privatim statum Europae hodiernum sec. positiones a se delineatas h. X exponet, artes regnandi tradet, commercia, arte facta, arcana cujusque Reipubl. ante oculos ponet, ita faciendo omnia, ut nec ipsum nec alios poeniteat consilii. Si qui etiam Rev. Buddei politicam audire gestiunt, iis operam suam pollicetur.

Chr. Wolfius, Mat. Prof. publ., h. III disciplinas opticas et astronomiam interpretabitur. Priv. h. VIII Algebram explicabit; h. IV in cursu mathematico perget, eas potissimum disciplinas explicaturus, quae in vita humana usum habent. h. V physicam tradet.

Jac. Car. Spener, h. I publ. in Corn. Taciti de situ, moribus ac populis Germaniae egregium libellum commentabitur, omnem Germaniae antiquitatem ex eo commode illustraturus. Priv. h. V Rom. Germ. Imp. historiam duce Excell. D. Langio, quem nuper non infeliciter est sequutus, rursus docebit. H. XI Geographiam universalem, physicam, historicam atque politicam breviter et perspicua methodo exponet. H. IV diebus Martis et Ven. quod incepit collegium in Novellas (Zeitungen) hoc etiam sem. sedulo continuabit. Cetera quibus libitum erit Heraldicam disciplinam aut historicas Pufendorfii institutiones tractare, suam lubens tribuet operam.

Jo. Gottl. Heineccius P. P. O. publ. h. VIII telam quam exorsus est praelectionum physicarum pertexet, operamque habebit, ut hac hieme quae restant omnia absolvat. Priv. h. II cursum philos. ea qua par est adsiduitate persequetur et hoc quidem semestri ethicam pertractabit. h. XI de elegantiore stilo et universa oratoria latina accurate commentabitur. Privatissimae praelectiones non sunt hujus loci.

Chr. Ben. Michaelis publ. auditoribus suis ad tractanda scripta Rabbinica praeibit, adhibito eam in rem Rabbinismo B. nostri Cellarii, ex quo, post explicata breviter ejus dialecti praecepta, subjuncta apospasmata Rabbinorum interpretabitur, perrecturus dein ad Rabbinicos commentarios ex Pentateucho glossato, quem S. Rev. Jablonskius Berolini edidit. Priv. perget in exponendis tum Mosaicis libris, tum hagiographis et collegium examinatorium denuo auspicabitur.

In den folgenden Semestern liest der letztere Michaelis über die Briefe des Paulus, philologice; Gundling disseriert in den folgenden Jahren publice ad rem litterariam, oder de methodo, quam litterarum studiosi in vera doctrina consequenda teneant, oder (1717) controversias de Homeri ac veterum prae novis excellentia coortas, oder (1718) histor. literariam, mit Vorzeigung der Bücher u. s. f.

Beilage V.

Bestand der höheren, mit Berechtigungen ausgestatteten Lehranstalten Deutschlands. 1895.

(Nach dem statist. Jahrbuch der höh. Schulen, Leipzig 1895.)

	Gymnasien	Pro-gymnasien	Real-gymnasien	Real-progymnasien	Ober-realschulen	Realschulen	Andere Lehranstalten öffent-liche	Andere Lehranstalten private
Preußen	275	48	88	80	22	49	16	16
Bayern	37	25	5	—	—	39	7	6
Sachsen	17	—	10	—	—	23	5	6
Württemberg	16	4	2	5	5	9	—	2
Baden	14	2	2	7	1	11	—	2
Hessen	9	2	3	—	—	16	1	3
Mecklenburg-Schwerin .	1	—	6	3	—	2	—	—
Sachsen-Weimar . . .	3	—	2	—	—	2	—	2
Mecklenburg-Strelitz . .	3	—	—	1	—	1	—	—
Oldenburg	5	—	—	1	1	1	1	—
Braunschweig	6	—	1	1	1	1	1	3
Sachsen-Meiningen . . .	2	—	2	—	—	1	—	2
Sachsen-Altenburg . . .	2	—	1	—	—	—	—	1
Sachsen-Coburg-Gotha .	2	1	1	2	—	1	—	1
Anhalt	4	—	2	1	—	1	—	1
Schwarzb.-Sondershausen	2	—	—	—	—	2	1	—
Schwarzb.-Rudolstadt . .	1	—	—	2	—	—	—	1
Waldek	1	—	—	1	—	—	—	1
Reuß ä. L.	1	—	—	1	—	—	—	—
Reuß j. L.	2	—	1	—	—	—	—	1
Schaumburg-Lippe . . .	1	—	—	1	—	—	—	—
Lippe-Detmold	2	—	—	1	—	—	—	—
Lübeck	1	—	1	—	—	1	—	1
Bremen	2	—	2	1	—	2	—	1
Hamburg	2	—	1	1	—	3	—	9
Elsaß-Lothringen . . .	17	4	—	—	3	8	1	—
Summe	434	86	130	109	33	173	33	59

Von den Realgymnasien sind in Umwandlung begriffen: 1) in Gymnasien: 1, 2) nach dem Altonaer System: 6, 3) in Oberrealschulen: 3, 4) in Realschulen: 2, 5) nach dem Frankfurter System: 4.

Von den Realprogymnasien sind in der Umwandlung begriffen: 1) in Progymnasien mit Realschulen: 15, 2) in Realschulen: 28, 3) in Realschulen mit Lateinklassen: 8.

Beilage VI.

Frequenz der Gymnasial- und Realanstalten Preufsens. 1894.

		Zahl der Lehrer								Zahl der Schüler		Zahl der Abiturienten
		a) im Hauptamt				b) im Nebenamt						
		Direktoren u. wiss. Lehrer	Elementar- u. techn. Lehrer	Wissenschaftl. Hilfslehrer	Cand. prob.	Ortsgeistliche	Wissenschaftl. Lehrer	Elementar- u. techn. Lehrer	Vorschullehrer	An den Anstalten	An den Vorschulen	
Gymnasien . . .	274	3368	374	437	161	187	55	201	284	75 266	9413	4143
Progymnasien . .	44	261	44	22	—	37	2	14	12	4 027	259	—
Realgymnasien . .	87	959	165	140	71	66	17	44	117	24 499	3903	636
Realprogymnasien .	79	373	89	34	—	35	4	29	44	7 449	1218	—
Oberrealschulen .	20	302	61	59	14	26	10	25	30	8 664	1162	47
Realschulen . . .	64	484	156	79	13	33	28	56	93	18 334	3782	—

Beilage VII.

Das Alter der Studierenden.

Das Alter bei der Immatrikulation in Halle hat Conrad für eine Anzahl von Jahren aus verschiedenen Perioden ermittelt. Ich gebe aus seiner Tabelle in der Universitätsfestschrift von 1894 folgende Verhältniszahlen:

	1809—1816	1825—1830	1850—1854	1884—1888
Unter 18 Jahren	8,66 %	2,16 %	2,16 %	0,52 %
„ 20 „	53,85 „	37,65 „	31,10 „	16,27 „
20—22 Jahre	38,99 „	55,27 „	57,13 „	54,17 „
23—25 „	3,95 „	5,49 „	10,34 „	23,70 „
26—30 „	2,27 „	1,26 „	1,15 „	5,53 „
Über 30 „	0,50 „	—	0,14 „	0,78 „

Das Alter der Gymnasialabiturienten in Preußen hat Conrad ebenda (S. 29) für eine Reihe von Jahren zusammengestellt. Die Verhältniszahlen sind:

Jahr	Unter 17	17	18	19	20	Über 20 Jahre
1820—1822	1	6,6	22,8	33,7	19,5	16,5
1859—1863	0,9	4,8	14,7	23,4	25,3	30,9
1864—1868	0,8	5,2	16,1	25,1	25,3	27,6
1869—1873	0,9	5,9	18,8	26,7	24,4	23,2
1871—1875	0,7	5,5	19,1	28,1	24,9	23,0
1876—1879	0,6	5,3	19,1	27,5	24,9	23,0
1880—1885	0,47	5,0	18,0	26,3	24,4	26,3
1886—1890	0,17	3,6	16,3	26,4	25,8	27,6

Beilage VIII.

Die Zahl der Dozenten an den deutschen Universitäten 1835—1880.

(Nach CONRAD, Das Universitätsstudium in den letzten 50 Jahren, S. 160.)

Jahr	Evang. Theol.			Kath. Theologen			Juristen			Mediziner			Philosophen		
	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.
1835	83	27	30	33	5	3	110	36	50	143	60	80	273	122	131
1840	83	28	35	37	3	6	108	32	59	135	66	84	270	124	142
1845	84	29	30	38	5	4	115	28	50	139	73	78	293	150	131
1850	79	30	26	40	4	7	114	34	46	146	64	105	304	161	146
1855	77	35	20	39	5	5	113	34	45	139	64	112	304	148	162
1860	72	24	18	36	5	4	96	31	36	131	63	97	270	135	137
1865	65	24	15	35	7	8	106	31	32	135	70	117	288	160	128
1870	87	24	15	43	9	7	126	30	41	166	100	146	383	175	169
1875	92	28	18	44	3	4	137	31	21	197	99	158	439	219	152
1880	96	26	19	41	3	7	139	29	25	194	139	191	477	236	217

Beilage IX.

Die Zahl der Dozenten an der Universität Halle

betrug nach CONRADS Statistik der Universität Halle:

Zeit	Theologen			Juristen			Mediziner			Philosophen			Summe der			Gesamtsumme
	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	Ordinar.	Extraord.	Privatdoz.	
1697	2	—	—	5	—	—	2	—	—	2	1	—	11	1	—	12
1720	2	—	—	3	1	—	2	—	—	7	—	—	14	1	—	15
1747	4	1	—	6	—	—	3	—	—	4	2	—	17	3	—	20
1768	5	1	2	6	1	—	4	2	1	9	1	3	24	5	6	35
1780	4	2	—	5	1	2	4	2	1	8	—	8	21	5	11	37
1790	5	—	1	6	1	2	7	2	1	8	4	5	26	7	9	42
1800	5	1	—	6	1	4	5	—	—	13	7	3	29	9	7	45
1823/24	5	4	—	4	2	2	8	1	1	18	9	4	35	16	7	58
1830/31	9	3	1	6	1	1	9	2	1	15	12	12	39	18	15	72
1840/41	7	4	—	7	1	1	5	—	4	19	6	8	38	11	13	62
1850/51	6	5	1	5	—	5	6	1	2	18	7	14	35	13	22	70
1860/61	5	4	3	5	1	1	6	1	3	16	8	6	32	14	13	59
1870/71	7	5	1	4	2	1	8	3	8	20	6	11	39	16	21	76
1880/81	7	2	—	7	—	4	9	4	8	24	15	15	47	21	27	95
1892/93	7	2	3	8	2	3	13	9	9	24	22	26	52	35	41	128

Beilage X.

An den sechs preußischen Universitäten betrug während der Jahre 1799 bis 1805 die Zahl der Professoren, ordentliche und außerordentliche, und der Studierenden im Durchschnitt:

Universität	Theologie	Jurisprudenz	Medizin	Philosophie u. Kameralia
Duisburg:				
Professoren . . .	3	2	2	4
Studenten . . .	7	9	21	2
Erfurt:				
Professoren . . .	10	5	6	11
Studenten . . .	14	14	5	11
Erlangen:				
Professoren . . .	4	5	8	14
Studenten . . .	38	109	24	33
Frankfurt a. O.:				
Professoren . . .	4	3	2	8
Studenten . . .	24	185	15	11
Halle:				
Professoren . . .	5	6	6	17
Studenten . . .	316	340	57	15
Königsberg:				
Professoren . . .	5	3	3	8
Studenten . . .	96	203	13	1

Der Etat betrug im Jahre 1797 für Halle 18116, Frankfurt 12648, Königsberg 6920, Duisburg 5527, Erlangen 17134 Thlr., in Summa 60354 Thlr., wovon 29413 Thlr., oder mit Absehung von Erlangen, 12270 Thlr. erst unter der Regierung Friedrich Wilhelms II. hinzugekommen waren. Unter Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. waren die Fonds überhaupt nicht vermehrt worden. Dagegen stiegen sie bis 1805 auf 95955 Thlr. S. Dieterici, Geschichtliche u. statistische Nachrichten über die preuß. Universitäten (1836).

Vollständige Titel einiger öfter verkürzt angeführten Schriften.

D. H. Arnoldt, Ausführliche und mit Urkunden versehene Historie der Königsbergischen Universität. 2 Bde. Königsberg 1746.

J. F. J. Arnoldt, Friedrich August Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bde. Braunschweig 1861/62.

J. Aschbach, Die Wiener Universität und ihre Humanisten im Zeitalter Maximilians I. Wien 1877. (Als zweiter Band der Geschichte der Wiener Universität.)

C. F. Bahrdt, Geschichte seines Lebens und seiner Meinungen. Frankfurt 1790.

Bavaria; Landes- und Volkskunde des Königreichs Bayern, bearbeitet von einem Kreise bayerischer Gelehrten. 4 Bde. München 1860 ff.

J. C. Beckmann, Notitia universatis Francofurtanae. Frankfurt 1706.

A. F. Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Berlin 1818.

F. S. v. Bianco, Die alte Universität Köln und die späteren Gelehrtenschulen dieser Stadt. 2 Bde. Köln 1856.

(Bindewald), Der Staatsminister v. Raumer und seine Verwaltung des Ministeriums. Berlin 1860.

A. Böckh, Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften, herausgegeben von Bratuscheck. Leipzig 1877.

E. Boecking, U. Hutteni Operum Supplementum: Epistolae obscurorum virorum. Leipzig 1862.

J. G. Boehme, De litteratura Lipsiensi opuscula academ. Leipzig 1779.

Brasch, Flensborg Latinskole historie. Flensborg 1860.

G. v. Bülow, Beiträge zur Geschichte des Pommerschen Schulwesens im 16. Jahrhundert. Stettin 1880.

J. Burckhard, de linguae Latinae in Germania per XVII saecula amplius fatis commentarii. Hannover 1713. Dazu de linguae Latinae in Germania fatis novi plane, quibus priores illustrantur partim, partim supplentur, commentarii. Wolfenbüttel 1721.

C. A. H. Burkhardt, Geschichte der sächsischen Kirchen- und Schulvisitationen 1524—1545. Leipzig 1879.

Th. Burkhardt-Biedermann, Geschichte des Gymnasiums zu Basel. Basel 1889.

C. Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2 Bde. München und Leipzig 1883. (Neunzehnter Band der Geschichte der Wissenschaften in Deutschland.)

J. H. Campe, Revision des gesamten Erziehungswesens. 15 Bde. 1785 ff.
J. Classen, Jacob Micyllus als Schulmann, Dichter und Gelehrter. Frankfurt a. M. 1859.
J. Classen, Friedrich Jacob, Direktor des Katharineums, in Lübeck in seinem Leben und Wirken. 1855.
Codex des im Königreiche Sachsen geltenden Kirchen- und Schulrechts. 2 Bde. 1864, bearbeitet von Schreyer.
J. A. Comenii, Opera didactica omnia. 4 Tle. Amsterdam 1657.
J. Cornova, Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804.
Corpus Reformatorum, ed. Bretschneider und Bindseil. 28 Bde. Halle 1834 bis 1860.
Fr. Creuzer, Das akademische Studium des Altertums, nebst einem Plan der humanistischen Vorlesungen und des philologischen Seminarium auf der Universität zu Heidelberg. 1807.
Fr. Creuzer, Deutsche Schriften, neue und verbesserte fünfte Abteilung. 1848 ff.
Delprat, Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens. Deutsch von Mohnike. Leipzig 1840.
W. Dieterici, Geschichtliche und statistische Nachrichten über die Universitäten im Preussischen Staate. Berlin 1836.
Ludwig Döderlein, Reden und Aufsätze. 3 Bde. Erlangen 1843—60.
J. Döllinger, Die Reformation, ihre innere Entwicklung und ihre Wirkungen im Umfange des lutherischen Bekenntnisses. 3 Bde. Regensburg 1846.
G. Eilers, Meine Wanderung durchs Leben. Ein Beitrag zur inneren Geschichte der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 5 Bde. Leipzig 1856—60.
G. Eilers, Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn von einem Mitglied desselben. Berlin 1849.
C. Engel, Das Schulwesen Straßburgs bis 1538. Straßburg 1886.
Engelhardt, Die Universität Erlangen von 1743—1843. Erlangen 1843.
Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Vom Ministerium des Kultus und Unterrichts. Wien 1849. Unverändert abgedruckt 1875.
H. A. Erhard, Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung vornehmlich in Deutschland bis zum Anfang der Reformation. 3 Bde Magdeburg 1827—32.
W. Erler, Die Direktorenkonferenzen des Preussischen Staates, geordnet, excerpirt und eingeleitet. Berlin 1876—79.
U. Ernst, Geschichte des Zürcherischen Schulwesens bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts. Winterthur 1879.
D. A. Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel. Baseler Programme aus den Jahren 1837 und 1839.
Th. Flathe, St. Afra. Geschichte der Königl. Sächs. Fürstenschule zu Meissen. Leipzig 1879.
J. C. Förster, Übersicht der Geschichte der Universität Halle in ihrem ersten Jahrhundert. Halle 1799.
C. E. Foerstemann, Album acad. Vitebergensis. 1502—60. Leipzig 1841.
C E. Foerstemann, Liber Decanorum facultatis theologicae Vitebergensis. Leipzig 1838.
A. H. Francke's Pädagogische Schriften. Nebst einer Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgeg. von G. Kramer, Direktor der Francke'schen Stiftungen. Langensalza 1876.

L. Geiger, Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland. Berlin 1882.
L. Geiger, Johann Reuchlin. Sein Leben und seine Werke. Berlin 1871.
L. Geiger, Joh. Reuchlins Briefwechsel. Tübingen 1876.
J. M. Gesner, Institutiones rei scholasticae. Jena 1715.
J. M. Gesner, Primae linae isagoges in eruditionem universalem, nominatim philologiam, historiam et philosophiam in usum praelectionum ductae. Accedent nunc praelectiones ipsae per J. N. Niclas. II T. Leipzig 1784.
J. M. Gesner, Kleine deutsche Schriften. Göttingen u. Leipzig 1756.
Fr. A. Gotthold, Schriften, herausgegeben von Schubert. 4 Bde. Königsberg 1864. Bd. I enthält eine kurze Autobiographie.
J. C. A. Grohmann, Annalen der Universität Würzburg. Meißen 1801.
G. E. Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter. Stuttgart u. Tübingen 1850.
F. Haase, De medii aevi studiis philologicis. Breslau 1856.
K. Hartfelder, Ph. Melanchthon als Praeceptor Germaniae. Mon. Germ. Paed. Bd. VII.
K. Hartfelder, Melanchthoniana Paedagogica. Leipzig 1892.
J. F. Hautz, Lycei Heidelbergensis origines et progressus. Heidelberg 1846.
J. F. Hautz, Geschichte der Neckarschule in Heidelberg. Heidelberg 1849.
J. F. Hautz, Geschichte der Universität Heidelberg. 2 Bde. Mannheim 1862.
W. Havemann, Mitteilungen aus dem Leben A. Neanders. Göttingen 1841.
A. H. L. Heeren, Chr. Gottlob Heyne biographisch dargestellt. Göttingen 1813.
H. W. Heerwagen, Zur Geschichte der Nürnberger Gelehrtenschulen in dem Zeitraume von 1485—1622. In Programmen der Nürnberger Studienanstalt aus den Jahren 1860. 63. 67. 68.
J. Heidemann, Geschichte des Grauen Klosters zu Berlin. Berlin 1874.
E. L. T. Henke, Georg Calixtus und seine Zeit. 2 Bde. Halle 1853.
C. Hentschel, Joh. Balthasar Schuppius. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 17. Jahrh. Döbeln 1876 (Progr. der Realschule).
J. F. Herbart, Pädagogische Schriften. Herausgeg. von O. Willmann. Leipzig. 2 Bde. 1880.
W. Herbst, Karl Gustav Heiland. Ein Lebensbild. 1869.
W. Herbst, Joh. Heinr. Voss. 2 Bde. Leipzig 1872—1876.
M. Hertz, Karl Lachmann. Berlin 1851.
B. Hildebrandt, Urkundensammlung über die Verfassung und Verwaltung der Universität Marburg unter Philipp dem Großmütigen. Marburg 1848.
R. Hoche, Beiträge zur Geschichte der St. Johannisschule in Hamburg. Programme von 1877 u. 78 und Festschrift von 1879.
H. Holstein, Geschichte der ehem. Schule zu Kloster Berge. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. 1885/86.
J. Ch. Hoffbauer, Geschichte der Universität Halle. Halle 1805.
Horawitz, Griechische Studien. Erstes Stück. Berlin 1884.
A. Hug, Hermann Köchly, Vortrag in der Jahresversammlung des Vereins Schweizer. Gymnasiallehrer. Aarau 1877.
W. v. Humboldts Gesammelte Werke. Bd. V. 1846.
Ulrichi Hutteni Opera omnia. Edidit E. Böcking. Lipsiae 1859—62. 5 voll.
Jachmann u. Passow, Archiv deutscher Nationalbildung. 4 Hefte. Berlin 1812.
Fr. Jacobs, Vermischte Schriften. 8 Bde. Gotha u. Leipzig 1823—1844. Bd. VII enthält die Selbstbiographie unter dem Titel: Personalien.
J. Janssen, Geschichte des Deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 8 Bde. Freiburg 1879 ff.

J. C. Jessen, Grundzüge zur Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens der Herzogtümer Schleswig und Holstein, vom christlich-wissenschaftlichen Standpunkt. 1860.

C. F. Ingerslev, Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich. 1841.

Institutum societatis Jesu. 2 voll. Prag 1757.

Carl Justi, Winckelmann. Sein Leben, seine Werke und seine Zeitgenossen. 2 Bde. Leipzig 1866—1872.

H. J. Kämmel, Geschichte des Deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882.

F. W. Kampschulte, Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnis zu dem Humanismus und der Reformation. 2 Bde. Trier 1858—1860.

R. Kekulé, Das Leben Friedr. Gottl. Welckers. 1880.

Franz Kern, Ludwig Giesebrecht als Dichter, Gelehrter und Schulmann. Stettin 1875.

R. Kink, Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien. 2 Bde. Wien 1854.

Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwickelung seit dem Anfang des 19. Jahrh. 1843.

Kius, Das Stipendiatenwesen in Wittenberg und Jena im 16. Jahrh. (in Ilgens Zeitschr. für histor. Theol. XXXV. Bd. 1865).

J. Klaiber, Hölderlin, Hegel und Schelling in ihren schwäbischen Jugendjahren. 1877.

K. Fr. v. Klöden, Jugenderinnerungen. Herausgeg. von Max Jähns. Leipzig 1874.

K. Klüpfel, Geschichte und Beschreibung der Universität Tübingen. Tübingen 1849. (Als zweite Abteilung der Geschichte der Stadt Tübingen.)

Fr. Klumpp, Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit. 2 Bde. 1829/30.

J. F. W. Koch, Die preußischen Universitäten. Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung dieser Anstalten betreffen. 3 Bde. Berlin 1839.

H. Köchly, Gottfried Hermann. Leipzig 1874.

H. Köchly, Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. 3 Hefte. Dresden und Leipzig 1847/48.

Fr. Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben. Hannover 1863.

(Fr. Kohlrausch), Das höhere Schulwesen des Kgr. Hannover. Hannover 1855.

R. Köpke, Die Gründung der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Berlin 1860.

W. Körte, Leben und Studien F. A. Wolfs des Philologen. 2 Bde. Essen 1833.

J. G. L. Kosegarten, Geschichte der Universität Greifswald mit urkundlichen Beilagen. Greifswald 1857.

O. Krabbe, Die Universität Rostock im 15. und 16. Jahrhundert. Rostock 1854.

C. Krafft, Mitteilungen aus der niederrheinischen Reformationsgeschichte in der Zeitschrift des Bergischen Geschichtsvereins. Bd. VI, 193—340.

K. u. W. Krafft, Briefe und Dokumente aus der Zeit der Reformation im 16. Jahrh., nebst Mitteilungen über Kölnische Gelehrte und Studien im 13. u. 16. Jahrh. Elberfeld 1876.

F. C. Kraft, Vita C. D. Ilgenii. Leipzig 1837.

G. Kramer, August Hermann Francke. 2 Bde. Halle 1880. 82.

C. Krause, Helius Eobanus Hessus, sein Leben und seine Werke. 2 Bde. Gotha 1879.

A. G. Lange, Vermischte Schriften und Reden. Nach des Verf. Tode nebst einer Biographie desselben herausgegeben von K. G. Jacob. Leipzig 1832.
Louis Liard, L'enseignement superieur en France. 1789–1893.
H. J. Liessem, De Hermanni Buschii vita et scriptis. Bonn 1866.
J. Linde, Übersicht des gesamten Unterrichtswesens im Großherzogtum Hessen, besonders seit dem Jahre 1829. Darmstadt 1839.
G. Lizelius, Historia poetarum Graecorum Germaniae a renatis literis ad nostra usque tempora. Frankfurt u. Leipzig 1730.
Fr. Lübker, Gregor Wilhelm Nitzsch, sein Leben und Wirken. 1864.
M. Luther, Briefe, Handschreiben und Bedenken, herausgegeben von de Wette. 6 Bde. Berlin 1825.
C. Mager, Die genetische Methode des Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen. 3. Bearbeitung. Zürich 1846.
K. Meinardus, Geschichte des großherzogl. Gymnasiums in Oldenburg. Oldenburg 1878.
Melanchthon, s. Corpus Reformatorum.
G. Mezger, Schulrat Dr. G. C. Mezger wld. Rektor des Gymnasiums bei St. Anna zu Augsburg. Nördlingen 1878.
J. D. Michaelis, Räsonnement über die protest. Universitäten in Deutschland. 4 Bde. Frankfurt u. Leipzig 1768/76.
Mitteilungen aus der Verwaltung der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Preußen. 1847. Erschienen sind 4 Hefte.
R. Möller, Geschichte des altstädt. Gymnasiums zu Königsberg. 10 Programme von 1847—1884.
Monumenta Germaniae Paedagogica. Herausgeg. von K. Kehrbach. Berlin 1886 ff.
C. A. Müller, Geschichte des Friedrichswerderschen Gymnasiums zu Berlin. Berlin 1881.
G. Müller, Das kursächsische Schulwesen beim Erlaß der Schulordnung von 1580. Progr. des Wettiner Gymnasiums. Dresden 1888.
J. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge aus den Jahren 1296—1523. Zschopau 1885.
J. Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrh. (Bd. IV aus Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha 1882).
Th. Muther, Aus dem Universitäts- und Gelehrtenleben im Zeitalter der Reformation. Erlangen 1866.
J. F. Neigebaur, Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.
P. Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum und seine geschichtliche Entwickelung. Leipzig 1894.
F. Nicolai, Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781. 12 Bde. Berlin 1781—1796.
C. Otto, Joh. Cochlaeus. Breslau 1874.
F. Palm, Friedrich Kraner. Eine Auswahl seiner Schulreden nebst Nachrichten über sein Leben und Wirken. 1864.
A. Parmet, Rudolf von Langens Leben und gesammelte Gedichte. Münster 1869.
W. A. Passow, Zur Erinnerung an J. W. Süvern. Thorner Gymnasialprogr. 1860.
Fr. Passow, Vermischte Schriften. Herausgeg. von W. A. Passow. Leipzig 1843.
Franz Passows Leben und Briefe. Herausgeg. von A. Wachler. Breslau 1839.

F. Paulsen, Über die äußeren Verhältnisse und die Lebensordnungen der deutschen Universitäten im Mittelalter; in v. Sybels histor. Zeitschr. Bd. 45 (Jahrg. 1881) S. 251—311, 385—440.

R. Peinlich, Geschichte des Gymnasiums in Graz; Grazer Programme 1864, 1866, 1870, 1871.

C. T. Perthes, Politische Zustände und Personen in Deutschland zur Zeit der französischen Herrschaft. 2 Bde. Gotha 1862.

K. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg und älteren Zeiten. Tübingen 1842.

E. Poppo, Bemerkungen über die Art des Unterrichts in den verschiedenen Lehrgegenständen der Gymnasien mit besond. Rücksicht auf das Friedrichsgymnasium. Progr. des Friedrichsgymnasium in Frankfurt a. O. 1819, 1820.

C. Prantl, Geschichte der Ludwig-Maximilians-Universität in Ingolstadt, Landshut, München. 2 Bde. München 1872.

J. Probst, Geschichte der Universität Innsbruck. Innsbruck 1869.

Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. preuß. Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höh. Schulwesens abgehaltenen Konferenz. Berlin 1874.

H. Prutz, Die Universität Königsberg im 19. Jahrh. Königsberg 1894.

J. St. Pütter, Versuch einer akademischen Gelehrtengeschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen. Fortgesetzt von Saalfeld und Österley. 4 Tle. Göttingen 1765—1838.

J. St. Pütter, Selbstbiographie. Göttingen 1798.

F. Ranke, Rückerinnerungen an Schulpforta. Halle 1874.

F. Ranke, August Meineke. Leipzig 1871.

D. Reichling, Joh. Murmellius, sein Leben und seine Werke. Freiburg 1880.

C. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preußens höh. Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr. 2. Aufl. Berlin 1886.

A. L. Reyscher, Vollständige Sammlung der württembergischen Gesetze. 11. Bd. 2. Abteilung, enthaltend die Gesetze für Mittel- und Fachschulen, herausgeg. von C. Hirzel. 1847. Dritte Abteilung, enthaltend die Universitätsgesetze. herausgeg. von Th. Eisenlohr. 1843.

O. Ribbeck, F. W. Ritschl. Ein Beitrag zur Geschichte der Philologie. 2 Bde. Leipzig 1879.

Fr. Ritschl, Opuscula philologica. 5. Bd. Leipzig 1867.

L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates; eine Sammlung aller gesetzlichen Bestimmungen. 2 Bde. Berlin 1855. (Achter Teil von Rönnes Verfassung und Verwaltung des preußischen Staates.)

C. G. Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836.

C. G. Scheibert, Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848.

M. Schmeizel, Rechtschaffener Academicus. Halle 1738.

K. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. 11 Bde. 2. Aufl. Gotha 1876 ff.

Chr. Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Straßburg 1855.

O. G. Schmidt, Petrus Mosellanus. Ein Beitrag zur Geschichte des Humanismus in Sachsen. Leipzig 1867.

W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 3. Aufl. Berlin 1876.

W. Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. 2. Aufl. Berlin 1881.

W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. 2 Bde. Berlin 1894.

F. Schultze, Die Abiturientenprüfung, vornehmlich im preuß. Staate. Urkundensammlung. Berlin 1831.

C. F. Schulze, Geschichte des Gymnasiums zu Gotha. Gotha 1824.

G. F. Schuhmacher, Genrebilder aus dem Leben eines siebzigjährigen Schulmannes. Schleswig 1841.

F. L. A. Schweiger, Handbuch der klassischen Bibliographie. 3 Bde. Leipzig 1830.

G. Schwetschke, Codex nundinarius Germaniae literatae. Meßjahrbücher des deutschen Buchhandels vom Jahre 1564—1846. Halle 1850. 1877.

J. S. Semlers Lebensbeschreibung, von ihm selbst verfaßt. 2 Bde. 1781/2.

M. Seyffert, Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung. Brandenburg 1852.

Fr. Spitzner, Geschichte des Gymnasiums und der Schulanstalten zu Wittenberg. Leipzig 1830.

G. Stallbaum, Die Thomasschule zu Leipzig. Leipzig 1839.

G. E. Steitz, Der Humanist Wilhelm Nesen. In dem Archiv für Frankfurts Geschichte und Kunst. Neue Folge. Bd. VI, 36—160.

D. Fr. Strauss, Gesammelte Schriften Bd. X. (Enthaltend F. G. Klopstock und Chr. Märklin.)

G. T. Strobel, Neue Beiträge zur Litteratur, besonders des 16. Jahrhunderts. 5 Bde. Nürnberg 1790—94.

B. Stübel, Urkundenbuch der Universität Leipzig von 1409—1555. (XI. Bd. des Codex diplom. Saxoniae regiae.) Leipzig 1879.

A. Theiner, Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten. Mainz 1835.

Friedrich Thiersch, Über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. 3 Bde. Stuttgart 1826—37.

Fr. Thiersch, Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Belgien, Frankreich. 3 Bde. Stuttgart 1838.

H. Thiersch, Friedrich Thierschs Leben. 2 Bde. Leipzig 1866.

A. Tholuck, Das akademische Leben des 17. Jahrhunderts mit besonderer Beziehung auf die protestantisch-theologischen Fakultäten Deutschlands. 2 Bde. Halle 1853/4.

A. Thorbecke, Statuten und Reformationen der Universität Heidelberg vom 16. bis 18. Jahrhundert. 2 Bde. Heidelberg 1886.

M. Töppen, Die Gründung der Universität zu Königsberg und das Leben ihres ersten Rektors Georg Sabinus. Königsberg 1844.

Urkunden zur Geschichte der Universität Tübingen aus den Jahren 1476—1550. Tübingen 1877.

Das Leben des Konsistorial- und Schulrates H. W. Ule, gestorben zu Frankfurt a. O. Frankfurt 1861.

C. Varrentrapp, Joh. Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889.

H. Veil, Zum Gedächtnis Joh. Sturms. Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums Straßburg. 1888.

Vernünftiges Studentenleben. Jena 1726 (anonym).

K. F. Vierordt, Geschichte der im Jahre 1724 aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelschule. Karlsruhe 1858.

W. Vischer, Geschichte der Universität Basel von der Gründung 1460 bis zur Reformation 1529. Basel 1860.

K. A. T. Vogt, Joh. Bugenhagen Pomeranus. Leben und ausgewählte Schriften. Elberfeld 1867.

G. Vogt, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius in den Programmen des Gymnasiums zu Kassel 1876, 77, 79, 81, 82.

G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrh. des Humanismus. 2 Bde. 2. Aufl. Berlin 1880.

R. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. 3 Bde. Gütersloh 1860—64.

C. Fr. Weber, Geschichte der städtischen Gelehrtenschule zu Kassel. Kassel 1846.

H. Weber, Geschichte der gelehrten Schulen im Hochstift Bamberg von 1007—1803. Bamberg 1880—82.

J. v. Wegele, Geschichte der Universität Würzburg. 2 Bde. Würzburg 1882.

L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. 3 Bde. Berlin 1864, 69, 73.

L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 2. Aufl. Berlin 1875. 3. Aufl., von Kübler besorgt, 1886.

L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. 3. Aufl. 2 Bde. Berlin 1877.

L. Wiese, A. G. Spilleke, Direktor des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, der Real- und Elisabethschule zu Berlin, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit. Berlin 1842.

L. Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste. Berlin 1884.

L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. 2 Bde. Berlin 1886.

Winkelmann, Urkundenbuch der Universität Heidelberg. Heidelberg 1886.

G. A. Will, Geschichte und Beschreibung der Nürnbergischen Universität Altdorf. 1795.

P. v. Wiskowatoff, Jacob Wimpheling, sein Leben und seine Schriften. Berlin 1867.

F. A. Wolf, Kleine Schriften, 2 Bde., herausgeg. von G. Bernhardy. Halle 1869.

F. A. Wolf, Über Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica). Aus Wolfs Nachlasse zusammengestellt von W. Körte. Quedlinburg und Leipzig 1835.

Wunderlich, Die ehemaligen Klosterschulen und die jetzigen niederen Seminare in Württemberg. Stuttgart 1833.

F. Zarncke, Die Statutenbücher der Universität Leipzig aus den ersten 150 Jahren ihres Bestehens. Leipzig 1861.

F. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter. Leipzig 1857.

Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. München 1895.

E. Zirngibl, Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Wirksamkeit dieses Ordens in Deutschland. Leipzig 1870.

Register.

A

Aachen 397.
Abiturientenprüfung 565, 575, II 92ff., 285ff., 294, 345, 354f., 357, 383f., 514, 601.
Abschlußprüfung II 601, 605f.
Adel und adelige Erziehung 157, 254, 480ff., 501ff., 510f., 550, 570, 607, II 11, 155, 311, 388, 545.
Adelmann 153.
Aemulation 430.
Aeneas Silvius 126, 128f., 133.
Aesticampianus 94—100, 111, 120f., 129.
Agricola, R. 67, 130.
Agrippa v. Nettesheim 122.
Albrecht IV. von Bayern 156.
Albrecht V. von Bayern 392.
Albrecht von Mainz 117f., 144.
Aleander 101.
Alkwin 14, 41.
Alsted 471.
Altdorf 301, II 6, 130, 160.
Altenburg 298.
Altenstein, v. II 251, 314f., 353, 549.
Altertum, Altertumsstudien s. Philologie.
Altona 578, II 172, 543.
Altötting 393.
Altschottland 407.
Alvarez 414.
Amberg 304, 398.
Ambrosius 11.
Amsdorf 454.
Andreae 471.
Ansbach 305, 580.
Aquaviva 412.
Aristoteles und Aristotelische Philosophie 25, 110ff., 175, 182, 185, 208, 257.
Armenschüler s. *pauperes*.
Arneth II 477.
Arnstadt 299.
Arriginus 166.
artes liberales 14, 33.
Aschaffenburg 397.
Aschersleben 297.
Asinus 22.
Ast II 227f.
Aufklärung II 3, 69ff., 115ff., 189, 455ff.
Aufnahmeprüfung 565, II 93.
Augsburg 152f., 301, 394, 581.
August d. J. von Braunschweig 484.
August der Starke 607.
Aventinus 157.

B

Baccalarius 19, 31, 216, 335.
Baco 487, II 627.
Baden 305, 395, II 437, 628.
Bahrdt II 131, 138.
Baireuth 305, 580.
Balde 460.
Bamberg 395, II 101, 120f.
Barnim, Herzog von Pommern 222.
Bartelmann II 357.
Basedow 45, II 48, 50—55, 76.
Basel, Universität 26, 134f., 193, 233f. Schulen 155f., 280f.
Baumeister, Chr. 569f.
Baumeister, A. II 276, 628, 669.
Baumgarten 529, 563, 606.
Bautzen 314.
Bayern 140, 156, 390ff., II 114ff., 227, 417—431, 484f., 557, 627.
Bebel 60, 134, 138.
Benediktiner 432.
Bengel 526.

Berge, Kloster 297, 562, II 72, 340.
Berlin, Schulen 312, 507, 562f., 599, II 64, 82ff. Universität II 247—251.
Berlitz-Methode II 19.
Bernegger 545.
Bernhardi II 86, 292.
Beseler II 175.
Bessel II 545ff.
v. Bethmann-Hollweg II 553, 571.
Beuthen 314.
Bibliotheken 201, 536, II 12, 138ff.
Bielefeld 307.
Bildung II 191ff., 198, 453, 455, 644ff., 684ff.; vgl. formale, humanistische Bildung.
Bilfinger 545.
Bindewald II 486f.
v. Bismarck II 642, 643.
Blankenburg 298.
Blarer 229.
Boeckh II 216, 251, 405, 463.
Böhmen 157, 404.
Böhmer, J. Chr. 543, 547.
Bologna 25.
Bomhard II 431.
Bonitz II 475ff., 513, 534, 563ff., 574ff.
Bonn 306, 337, II 121, 251f.
Bordesholm 309, 578.
Böschenstein 112.
Brandenburg 166, 311ff., 518ff., 562ff.
Brandenburg, Stadt 312, 507, II 98.
Brant 134, 154.
Brassicanus 138.
Braun II 115.
Braunau 401.
Braunsberg 406.
Braunschweig 18, 275ff., 508, 574ff., II 91, 355.
Breithaupt 522.
Brenz 302.
Bremen 307, 579.
Breslau 157f., 312ff., 406, II 82, 246.
Brieg 314.
Bromberg 407.
Bronnbach 306.
Bruck 261.
Brüder vom gemeinsamen Leben 158ff.
Brünn 406, 424.
Bückeburg 307.
Bucher II 105.
Buddeus 522, 542.
Büdingen 300.
Bugenhagen 165, 237, 274ff.
Bullinger 162, 278f.
Buno 471, 558.
Burckhard 546f.
Burckhardt, J. 75, 90.
Bürgerschule II 43, 57f., 63ff., 77f., 83, 97f., 147f., 218, 244, 539ff.; vgl. Realschule.
Bürgertum 480ff., II 311, 388, 444, 680; vgl. Adel.
Burghausen 393.
Burgsteinfurt 307.
Burschenschaft II 321, 444.
Bunzlau 314.
Bursen 30.
Büsch 605f.
Büscher 456.
Buschius 58, 78, 92—94, 119ff., 133, 162, 227.
Buslidius 124.
Butelius 478.
Butzbach 87, 160, 162.
Bützow 577.

C

Caesarius 119, 122, 161.
Calixtus 455, 479.
Camerarius 205, 224, 229 ff., 231—233, 270, 398.
Campe II 55 f., 91.
Canisius 392, 401, 409.
Canter 119.
Carpzow 548.
Caselius 239, 247, 479 f.
Castner 391.
Cauer II 591, 608, 645, 654, 657 f., 677.
Cellarius 522, 531 ff., 566.
Celtis 58, 77—80, 127, 129, 140 ff.
Ceporinus 278.
Ceratinus 191.
Chemnitz 295, 602 f.
Christ 614.
Christentum, sein Verhältnis zu Griechentum und Humanismus 7 ff., II 216, 308 ff., 491 ff.
Christliche Gymnasien II 489.
Chytraeus, 239, 246, 401.

Cingularius 158.
Classen II 356.
Clauberg 519.
Clerc, J. le 490.
Coblenz 397.
Cochlaeus 70, 149.
Coerfeld 397.
College 322.
Collimitius 127.
Comenius 465—469, 566.
Conring 460, 491.
Cordus 58, 163, 227.
Cornova II 105 f.
Corvinus 129, 157.
Cospus 127.
Crellius 607.
Creuzer II 228 f., 437 f.
Crocus 99, 101, 121.
Crotus 83, 173, 183.
Crusius 261.
Cuspinianus 127.

D

Dalberg 130.
Damm 599.
Danzig 315, II 302, 326.
Darmstadt II 358.
Dasypodius 286.
Degentragen 482, 606.
Deinhardt II 347, 467, 529.
Deklamationen 116, 216, 266 f., 358 ff., 418, 586, II 132.
Dekurionen 335, 418.
Delbrück, F. II 605.
Delitsch, A. 106, 123.
Demosthenes 188, 285, 369.
Denk 149.
Denkendorf II 154.
Descartes 257, 487 f.
Dessau II 51.
Detmold 307.
Dettweiler II 400, 603.
Deutsch Krone 407.
Deutsche Litteratur 437 ff., 456 ff., II 5, 189 ff.
Deutsche Schulen im 16. Jahrh. 18, 274, 281 f., 319, 449, 483, II 146 ff.
Deutsche Sprache 435 ff.; ihr Gebrauch in der Schule überhaupt 22, 360, 416; ihr Durchdringen im Universitätsunterricht 514, II 14, 109, 133.
Deutsche Dissertationen II 531.
Deutscher Unterricht 461 ff., 471 f., 558, 569, 574, II 149, 291, 592, 598, 609, 662 ff.
Deutsches Volk, Verhältnis zu Humanismus 12, 432 ff.
Deventer 158.
Dezemberkonferenz II 590 ff.
Dieckmann II 547.
Dillingen 393, II 184.
Dillmann II 581.
Dinter II 32.
Disputation 34, 35 ff., 264 ff., 421 f., 477 ff., 585, 605, II 130—132.
Disziplin 30, 124, 293, 428, II 123, 329.
Döderlein II 410 ff., 431.
Doktrinale 21, 43 ff., 167 ff.
Domschulen 14 ff.
Donndorf 297.
Dorpat 317.
Dortmund 307.
Dramatische Aufführungen 58, 355 ff., 418, II 103.
Dresden 295, 507.
Dringenberg 154.
Duisburg 306, 519.
Duns Scotus 38.
Düren 397.
Durlach 305.
Düsseldorf 306, 397.

E

Eber, P. 360.
Eck 136, 141, 391.
Eckstein II 18, 530.
Eger 406.
Ehlers 579, II 18. 41.
Eichhorn, Min. II 457 ff., 486, 550.
Eichstädt 393.
Eilers II 374, 457 ff., 550.
Einheitsschule II 98, 575, 588 ff., 616.
Einjährigenberechtigung II 520.
Eisenach 298.
Eisleben 269, 298, 589, II 501.
Eitelwolf v. Stein 117 ff.
Elbing 314.
Ellendt II 501, 509, 516, 552.

Eloquenz 55, 65, 207, 284, 339 ff., 346 ff., 349 ff., II 102.
Elsperger II 471, 667.
Emden 308.
Emmerich 161, 307.
Emser 93, 106.
Engentinus 136, 397.
Englische Dichtung II 4, 6.
Englische Schulen II 498.
Ensisheim 395.
Eobanus Hessus 58, 90 f., 163, 190, 227 f.
Epistolae obsc. vir. 82—87.
Erasmus 59, 63—66, 67, 79, 89, 124 ff., 131, 134, 136, 143—145, 178—184, 195, 448.
Erfurt, Universität 26, 79—92, 190 f. Schulen 163, 298, 397.
Erlangen 507, 546, II 45, 253.
Ernesti 568, 604, II 29—32, 664.
Ernst d. Fromme 472, 482, 566.
v. Erthal II 117, 121.
Eschwege 299.
Ethik 185, 259.
Ettal 507.
Eutin 310, II 168.
Evenius 472.
Examen s. Prüfung.
Exner II 475 f.

F

Fabritius, F. A. 460, 579.
Fabritius, G. 292.
Fachklassensystem 559, II 41, 147, 151.
Fagius 239.
Fakultätsverfassung II 119, 120, 126 ff. 247 f.
Falk, Minister II 521, 563, 572 ff.
Felbiger II 1, 13.
Feldkirch 402.
Ferdinand I. 139, 398, 401.
Ferien 264, 561, II 129 ff.
Feuerbach, A. II 418.
Feuerlein 552 f.
Fichte II 204, 216 f., 235, 254 ff., 260, 278.
Fiume 402.
Flensburg 309.
Formale Bildung 360, II 20, 85 f., 212 ff., 241 f., 500, 624 ff., 656.
Franck, Seb. 325, 329.
Francke, A. H. 522 ff., 525—527, 532 ff., 554—563, 594.
Frankfurt a. M. 153, 300, II 616.
Frankfurt a. O. Universität 26, 117, 191, 234 f., 519, 538, II 246. Schulen 312, 562, II 178 ff., 299.
Frankfurter System II 616 ff.
Fränkische Fürstentümer 305, 580.
Franziskaner 432.
Französischer Einfluß 451 ff., 457, 489, 515 ff., II 65, 290.
Französischer Unterricht 509, 551, 552, 558, 566, 571, 584 ff., II 150, 517.
Freiberg 164, 295.
Freiburg i. Br. 26, 135—137, 194, 403, II 437 f.
Freising 156.
Freyer 555, 561.
Frick II 588, 591, 622.
Friedemann II 355.
Friedrich der Weise 107.
Friedrich III., römischer Kaiser 126.
Friedrich I., König von Preußen 562.
Friedrich II, d. Gr. 521, II 3, 65 ff., 123, 159, 660.
Friedrich Wilhelm, d. gr. Kurfürst 518 ff.
Friedrich Wilhelm I. 358, 498, 563, II 9, 17.
Friedrich Wilhelm II. II 90.
Friedrich Wilhelm III. II 248, 313, 321.
Friedrich Wilhelm IV. II 451—468, 490.
Fries II 623, 625.
Frischlin 58, 401.
Froschel 222, 225.
Froriep II 379.
Fruchtbringende Gesellschaft 458.
v. Fürstenberg II 122 f.
Fulda 15, 163, 395.
Fürstenschulen, sächsische 290—295, 322, 383, 503, 571 ff., II 32, 407 ff. S. auch Grimma, Meißen, Pforta.

G

Gallus, J. 35.
Gandersheim 308.
Garbitius 367.
Gaum II 104.
Gebweiler 154 f.

Gedike II 82—89.
Geiler v. Kaisersberg 103.
Gelehrte Gesellschaften 495, 521, II 13.
Gelehrte Zeitungen 500, 540.
Gellert 540, II 4 f.
Gemusaeus 233.
Georg, Herzog von Sachsen 92, 191.
Gera 298, 478.
Gerhard, P. 485.
Gervinus II 359.
Geschichte und Geographie 200, 224, 374, 491, 499, 558, 570 f., 587, II 83, 101, 112, 150, 411, 413, 516, 590, 598.
Gesner, J. M. 568, 574, II 15—28.
Giesebrecht, L. II 466.
Gießen 299, II 358.
Glareanus 134 ff., 156, 403.
Glatz 406.
Glogau 314, 406.
Gnapheus 315.
Goethe 89, 430, 441, 450, 480, II 6, 189 ff., 203, 380, 650.
Goldberg 158, 314.
Gompert II 575.
Görlitz 314, 569.
Görz 402.
Goslar 297.
Gossenbrot 47.
v. Goßler II 576, 585 f., 590, 595, 612.
Gotha 80, 298, 566.
Gotthold II 305 f.
Gottsched 540, II 4.
Graevius 416.
Grammatik und grammatischer Unterricht 43—46, 59 f., 68 f., 159 ff., 272 ff., 349 ff., 462, 468, 470, 472, 555 ff., 567, II 17, 43, 53, 61, 212, 237, 242, 396 ff., 459, 486, 513, 577 f., 686.
Grashof II 325, 541.
Graudenz 407.
Graz 401, 402 f., 408.
Greifswald 26, 116 f., 192, 235 f., 311.
Gretser 415.
Griechische Sprache und griechischer Unterricht: im 16. Jahrh. 66—69, 92, 101, 113 ff., 198, 208, 274, 364—373, 415 f.; im 17. u. 18. Jahrh. 475—477, 537 ff., 546 ff., 556 f., 571, 588, 596 f., 603; im Zeitalter des Neuhumanismus: II 7, 24—28, 31, 40, 44, 87, 149, 197 ff., 201 ff., 210 ff., 218 ff., 227 bis 241, 280, 300 ff., 305, 310, 325, 341 ff.; seit 1840: 442, 480, 513, 532 ff., 578, 597, 646, 654, 687.
Grieninger 148.
Grimm, J. II 650, 664, 683.
Grimma 291 ff., 572, II 32 f., 414.
Gronovius 416.
Großmeseritz 405.
Grünberg 314.
Grünstadt 584.
Grynaeus 133, 229, 233.
Gumpelzheimer 502.
Gundling 530, 534.
Gurlitt II 63, 151 f., 683.
Güßfeldt II 534.
Güstrow 310, 577.
Gütersloh II 490.
Gutke 478.
Gymnasium, Name 322, II 287.
Gymnasium academicum s. illustre 251, 288, 300, 307, 314, 320, 566, 578 ff., 585. Vgl. Lectiones publicae.

H

Haase 46.
Hadamar 397.
Hadersleben 291, 310.
Hähn II 72.
Halberstadt 297, 575.
Hall 402.
Halle, Universität 521—537, 600, II 9 f., 67, 128; Schulen 298, 553, 554—561, 595 ff.
Hamann II 193, 361.
Hamburg 275, 579, 605 f.
Hamelmann 120.
Hamm 518.
Hanau 299.
Handfertigkeit 494, 558 f., II 55.
Hannover 164, 573, 590, II 41, 353 bis 355.
Happel 480.
Harles II 45.
Harms II 176—178.
Hartfelder 73, 95, 98.
Hartung 268, 403 f.
Häuberle II 155.
Haug 583.

Haupt II 448.
Hauslehrer s. Pädagogen, Hofmeister.
Hebräisch 82, 112, 142, 164, 274, 275, 278 f., 336, 462, 565.
Hecker II 64.
Hegel 583, II 204, 206 f., 314 f., 317, 327 f., 453, 458.
Hegius 159 ff.
Heidelberg, Universität 26, 130—134, 193, 239—244, II 120, 253, 437; Schulen 304, 395.
Heiland II 495, 509 ff., 553.
Heilbronn 301, 508.
Heiligenstadt 397.
Heilsbronn 305.
Heineccius 534.
Heinrichmann 60.
Heinzelmann 562.
Held II 431.
Helmstedt, Universität 245 f., 455 f., 543, 577, II 44 f.
Helt 101.
Helvicus 461.
Hengstenberg II 459, 571.
Henrici II 172.
Herbart, J. M. 579.
Herbart, J. Fr. II 205, 233, 239, 241 bis 245, 273—274, 292, 354, 375, 391, 545, 547.
Herborn 300.
Herder 598, II 42—44, 190, 193—198.
Heresbach 136.
Hermann, G. II 404—407, 462, 678.
Hermann, K. Fr. II 358, 391.
Hermannstadt 316 f.
Hersfeld 299.
Hesiod 339 ff.
Hessen 163, 226, 299, 572, II 357, 502.
Heumann 501, 531, 574, 586.
v. d. Heydt II 551, 555.
Heyne 602—605, II 34—42, 59.
Hildburghausen 507 f.
Hildebrand II 648, 664.
Hildesheim 397.
v. Hippel II 549.
Hirsche 158.
Hirschfelder II 530.
Hochstraten 48, 122.
Hof 305.
Höfe und höfische Bildung 480 ff., 491 ff., 561, 584.
Hoffmann 522, 532.
Hofmann, A. W. II 583.
Hofmeistertum 492, 496, 600, 604, II 156, 165.
Hölderlin II 199.
Holzminden 576.
Holzmüller II 587.
Homer 340, 571, 597 599, II 7 f.
Homphaeus 161.
Höningen 304, 582.
Honterus 316.
Hornbach 304, 582.
Hornemann II 588, 591.
Hornig II 552.
Hoeschelius 461.
Hrabanus, Maurus 15.
Hübner, J. 558, 579.
Hülsmann II 506.
Humanismus 1—13, 49—74; s. Verhältnis zur Philosophie 69 ff.; zum deutschen Volkstum 72 f., 432—450, II 199; zur Kirche 72; zum Christentum 7 ff., II 460, 491 ff. S. auch Neuhumanismus.
Humanistische Litteratur 56 ff., II 195 ff.
Humane Bildung II 644 ff.
v. Humboldt, A. II 380.
v. Humboldt, W. II 198, 200—203, 248 f., 280 ff., 381 f.
Huser 151.
Husum 300, II 174.
v. Hutten 58, 83, 86—89, 94 ff., 118, 128, 173 ff.
Hutterus 477.

J

Jachmann II 235 ff., 352, 373.
Jacob II 356.
Jacobs, Fr. II 229 f., 397, 418, 648.
Jäger, O. 599, 610, 623, 645.
Jahn, L. 434, II 234.
Janssen 196.
v. Jckstatt II 114 ff.
Idstein 300.
Jena 244—246, 542.
Jenisch 489.
Jenkau II 234.
Jerusalem, Abt 576, II 76.

Jessen II 495.
Jesuitenorden 380 ff., 408 ff.
Jesuitenschulen 386 ff., II 99—106, 183 ff.
Iglau 405 f.
Jičin 406, 506.
Ilfeld 297, 355, 573, II 38.
Ilgen 412 f.
Ilsenburg 297.
Imitation 65 ff., 284 ff., 294, 337 ff., 350, 372 ff., 417 ff., 588 ff., 591, II 16, 102, 195, 423.
Ingerslev II 370, 400.
Ingolstadt, Universität 26, 137, 140 bis 143, 194, 391, II 114 ff., 183.
Innsbruck 402.
Insterburg 586.
Joachimsthal 312, 518.
Joseph II. II 109 ff.
Iserlohn 606.
Isny 301.
Italien 11 ff.
Judenburg 402.
Jülich 307, 397.
Jungius 459, 461, 579.
Juristen, juristische Fakultät 34, 215, 241, 249, 321, 442 f., 524, 533, II 126 ff., 262, 267.
Justi, C. 600, 687.
Justus, Jonas 91, 194.

K

Kalisch II 550.
v. Kamptz II 321, 325, 346.
Kant 598, II 12, 81, 131 f., 136 f., 141 f., 190, 192, 204, 307.
Kapp 547.
Karl d. Gr. 9, 14.
Karl IV. 54.
Karl V. 144.
Karl Eugen v. Württemberg 508, 581.
Karl Ludwig von der Pfalz 485.
Karl Theodor von Bayern II 116.
Karlsruhe 583.
Karlsschule hohe 508, 581 ff.
Karlstadt 214.
Karoch 77.
Kassel 163, 299, 504 ff., 507, 512 f.
Kaufbeuren 394.
Kellner II 456.
Kemner 160.
Kempten 301.
Kepler 455, 459.
Kerkmeister
Kern, Fr. II 669.
Kiel, Universität 544, II 173, 177. Schule 310, II 357.
Kirche 8, 17, 27, 210, 214, 249 f., 379, II 444, 486, 502 f., 573 f.
Klagenfurt 401, 412.
Klassen u. Klassensystem 20, 150, 240, 269, 285 f., 295, 351, 414 ff., 474, 559, 566, II 151, 330—332, 350, 403.
Klassischer Unterricht, s. Lateinischer, Griechischer Unterricht.
Klerikalseminare 389.
Klix II 522.
Klöden II, 309.
Klopstock II 5.
Kloster Berge, s. Berge.
Klosterschulen 14 ff., 28 ff., 301 ff., 308, 322, 575, 581, II 154, 584.
Klotz 548 f. 598, II 78 f.
Kluge 440.
Klumpp II 436.
v. Knebel II 650.
Koblenz 397.
Koburg 298.
Köchly II 405, 414, 469 ff.
Kohlrausch II 354, 507.
Kolberg 311, 507.
Kolde 195.
Kollegien, mittelalterliche 26, 30, 253. Jesuitenkollegien 381 ff.; vgl. Vorlesungen.
Kollegienhonorar 252, 263 f., 536, II 128 f.
Köln, Universität 26, 29, 118—24, II 121 f. Schulen 162, 395 f.
Kommotau 406.
Komposition, s. Imitation, Lateinischer Unterricht.
Königgrätz 405 f.
Königsberg, Universität 235 f., 537 ff., II 68, 81. Schulen 315, 586, II 305 f.
Konvikt, s. Stipendien.
Konzentration II 426, 441, 497 ff., 507 ff. 596.
Köpke 9, II 336, 368.
Kopp II 253.

Körperliche Übungen 506, II 55, 586, 602.
Körperliche Züchtigung 22, 30, 293, 429, 572, II 153, 155.
Kortholt 544.
Körting 449.
Köthen 472.
Kortüm II 548.
Kraner II 414.
Krakau 129.
Krebs 603.
Krems 402.
Kremsmünster 401.
Kromayr 472.
Kronstadt 316.
Krummau 406.
Kruse II 603.
Kühner II 397.
Kulm 316.
Kunth II 381, 543.
Kurrende 327, II 160f., 388.
Kuttenberg 405f.

L

Laas 372, II 663.
Labes 374.
Lackemacher 544.
Lachmann II 376.
v. Ladenberg II 472f.
Lagarde II 385, 505, 652.
Laibach 401.
Landesschulen 290ff., 301ff., 308, 310, 312.
Landexamen 303, II 154f.
Landfermann II 494ff., 507, 524ff.
Landsberg i. B. 393.
Landshut i. B. 393.
Lange, A. G., II 409.
Lange, F. A. II 589.
Lange, Joh. 81, 110, 190.
Lange, Joachim 555, II 140f., 396.
v. Langen 160.
Lassalle 88 f.
Lateinische Sprache und lateinischer Unterricht: im Mittelalter: 21, 40—48; im 16. Jahrh.: neulateinische Litteratur 56—66, 271 ff., 336 ff., 360ff., 414ff.; Stellung und Betrieb des lateinischen Unterrichtes im 17. und 18. Jahrh.: 475, 553ff., 587ff., 605; im Zeitalter des Neuhumanismus: II 17ff., 79f., 148f., 195, 324, 400f.; seit 1840: 469ff., 508ff., 525ff., 577, 592, 597, 609ff. Vgl. Eloquenz, Imitation, grammatischer, poetischer Unterricht.
Lateinisch in der Realschule II 544, 555, 510, 611, 613.
Lauingen 304.
Lebensalter der Studierenden II 127, 313. 362ff.
Lectiones publicae 276, 278f., 298, 313.
Lee 125.
Lehmann, R. II 662, 669.
Lehrer, Lehrerstand 17, 325ff., 424, 593, II 632; Trennung vom geistlichen Stand: II 222ff., 283ff., 387; soziale Stellung u. Einkommen: 19, 147, 316, 326ff., 473f., 601, II 157ff., 174, 387.
Lehrerbildung 387, 424, 560, 593, II 23ff., 78ff., 88, 222ff., 256ff., 261, 269ff., 328, 389ff., 447ff., 535, 622ff.
Lehrerprüfung 325, 564, 574, 593, II 166, 283ff., 344, 394ff., 415ff., 426, 535ff.
Lehrfreiheit, Lehrnorm 32, 324, 425ff., 431, 530f., 549f., II 10, 95, 133ff., 145, 254.
Lehrs II 252, 275, 532.
Lektüre der Klassiker, Form und Zweck 399ff., 416ff., 588ff., II 22, 40f., 171, 220, 326, 398ff., 422ff.
Leibniz 470, 485, 493—498, 512ff.
Leipzig, Universität 26, 92—107, 191, 231—233, 539—541, 604, II 15, 45, 404ff. Schulen 165, 295, 568f., II 23, 29.
Leitmeritz 405.
Lemgo 307.
Leoben 402.
Lessing 598, II 190.
Leyden 248.
Leyser 475, 543.
Lichtenberg II 393.
Liegnitz 507f.
Linz 401f.
Lizelius 490.
Lobeck II 282, 464.
v. Lobkowitz 129.
locatus 19.

Locher 58, 135, 141.
Locke II 191.
locus 20.
Logik 31, 33, 151, 196, 258, 261, II 69.
Lorinser II 347 ff., 367 ff.
Losdorf 400.
Löwen 124.
Loyola 412.
Lübeck 275, II 356.
Lubinus 469 f.
Luder 74—77.
Ludwig von Anhalt 458, 462, 472.
Ludwig I. von Bayern II 420, 428.
Lüneburg 308, 506.
lupus 22, 30, II 108.
Luscinius 153.
Luther 34, 109—112, 114 f., 173—185, 196—204, 209—214, 409, 441, 445, 448, 454 f.
Lüttich 160, 283.
Luzern 156.
Lyck 315.

M

Magdeburg 269, 297.
Mager II 376, 436.
magisterium 31.
Mainz 26, 118, II 121.
Marburg (Hessen) 226—229, 299, II 357.
Marburg (Steiermark) 402.
Marienberg 295.
Marienburg 407.
Marienthal 308, 576.
Märklin II 309.
Marschalk 79.
Martini 108.
Martius 571.
Marx II 113.
Masius 589.
v. Massow II 96—98.
Maternus Pistoris 79.
Mathematik 33, 72, 126, 149, 196, 270, 294, 337, 374 f., 459, 483, 505, 552 ff., 558, 571, 587, II 21, 32, 112, 151, 219, 221, 291, 329, 478, 575.
Matthias II 623.
Maulbronn 303.
Maximilian I., Kaiser 126 f.
Maximilian, Kurfürst von Bayern 393.
Maximilian I. von Bayern II 116.
Maximilian II. von Bayern II 484.
Mecklenburg 165, 310 f., 366, 577 f.
Mediziner, medizinische Fakultät 25, 33, 216 f., 243, 256, II 114, 144, 262, 266, 560, 563.
Meierotto II 89.
Meinecke II 302, 326, 412.
Meinong II 669.
Meißen 291, 503, 571, 588.
Melanchthon 112—116, 153, 185—189, 203—209, 223 ff., 245 ff., 258—260, 262, 269 f., 306, 310, 444, 454, II 143.
Meldorf 310, II 176.
Memmingen 151 f., 394.
Menius 81.
Menzel, C. A. 446.
Meppen 397.
Merseburg 298.
Methode s. Unterrichtsmethode.
Metternich II 321, 468.
Meurer 232.
Mezger 431.
Mezler 158.
Michaelis, C. B. 534.
Michaelis, J. H. 534.
Michaelstein 297.
Micraelius 478.
Micyllus 58, 133, 154, 193, 239 ff.
Mill, J. St. II 669.
Mindelheim 394.
Minden 307.
Mittelalter und mittelalterliches Schulwesen 7—48, 146, 152, 434 ff.
Mitternacht 478.
Moibanus 158.
Moleschott II 526.
Molsheim 395.
Mommsen, Tycho II 564.
Mondsee 401.
v. Montgelas II 116, 447.
Morhof 460, 544, 547, 591.
Moritz v. Hessen 457, 504 ff., 512.
Moritz v. Sachsen 291.
Mörs 307.
Mosellanus 99, 102 f., 107, 112, 119, 121, 141.
Mosheim 544, 576, II 10, 12.
v. Mühler II 527.
Mühlhausen 297.
Müller, O. II 446.

München, Universität 253, 422 ff. Schulen 390. 393, II 101, 182.
v. Münchhausen II 10.
Münster 160, 307, 397, II 122 f.
Münstereifel 397.
Murmellius 120, 160 f.
Musik und Gesang 14, 17, 33, 49, 200, 273, 294.
Mutianus 80 ff., 87, 178 f.
Mützell II 395, 663.
Myconius, O. 155—156, 278.

N

Nachhilfestunden II 641.
Nagel II 550.
Nägelsbach II 493, 524.
Naturwissenschaft und naturwissenschaftlicher Unterricht 31, 258, 337, 375, 487 f., 499, 509, 584, II 11, 144 f., 151, 260 ff., 272, 344, 425, 445, 478, 484, 517, 546, 576, 632 f.
Natter 164.
Naubitzer 332 ff.
Naumburg 297.
Neander 297, 354 f., 363, 368.
Neisse 406.
Nesen 125, 154.
Neubrandenburg 310, II 165.
Neuburg a. D. 304, 395.
v. Neuenar, H. 123.
Neue Testament als griech. Schullektüre 475 f., 556.
Neugriechische Poesie 367.
Neuhaus 406.
Neuhumanismus 2, II 5, 20, 193 ff., 202 ff., 208 ff., 306—312, 493.
Neuhumanistischer Unterrichtsbetrieb II 16 ff., 21 ff., 29 ff., 84 ff., 493 ff.
Neulateinische Litteratur 58 ff., 337 ff.
Neumarkt 393.
Neuötting 156.
Neuß 397.
Neustadt a. H. 304, 395.
Neustettin 311.
Nicolai 596, II 99, 105.
Nicolovius II 281.
Nider 33.
Niebuhr II 249, 252.
Niemeyer II 323.
Niethammer II 230—233, 418—420.
Nitzsch G. W. II 356.
Nolte II 334, 336.
Nördlingen 149—151.
Norden 308.
Nordhausen 163, 297.
Nürnberg 146—149, 270 f., 300, 580.

O

Oberschulkollegium II 77, 90 ff.
Oekolampadius 280.
Öls 314.
Oldecop 34.
Oldenburg 308, 579.
Olmütz 406.
Olshausen 175 f.
Opitz 458.
Oppeln 406.
Ortuinus Gratius 84, 122, 192.
Osnabrück 162, 307, 397.
Österreich 157, 398 ff., II 107 ff., 475 bis 483, 629 ff.
Otterndorf II 167.
Overberg II 123.
Ovid 344.

P

Pädagogen 20, 330 ff.
Pädagogik, pädagogische Litteratur 60 ff., 196 ff., 460 ff., II 9 ff., 46 ff., 77 ff., 208 ff., 273 ff., 624 ff.; s. auch Seminar, Lehrerbildung.
Pädagogium 30, 217, 220, 227.
Paderborn 397.
Parchim 310.
Paris 25.
Partekenhengst 20.
Parthey II 382.
Partikularschulen 20, 318.
Passau 393.
Passow II 234 ff.
pauperes 20, 329 ff., II 92, 388, 680 ff. Vgl. Stipendiatenwesen.
Pellicanus 35, 88, 278.
Penzelt 100.
Perizonius 546.
Perrault 490.
Perthes II 534.
Pestalozzi II 48, 181, 278 ff., 281.
Petrarcha 11, 52—54, 125.
Petrejus 79, 81.

Peucerus 222.
Peurbach 126.
Peutinger 153.
Pfaff 545.
Pfalz 239, 304, 395.
Pfeiffer 439 f.
Pforta 291, II 15, 319, 407 f., 412, 463, 521.
Pforzheim 153.
Philanthropen II 18, 46—65.
Philanthropinum II 51—55.
Philesius 136, 154.
Philipp von Hessen 227.
Philologen II 275 ff., 391 ff., 449, 460, 650 ff.
Philologenversammlungen II 430.
Philologie und philologisches Studium 339 ff., 531 ff., 537 ff., 546 ff., II 14 ff., 115, 144 ff., 209 ff., 249 ff., 445 ff.
Philosophie, scholastische, 8, 25, 36, 166 ff.; Philosophie der Renaissance 69 ff.; Luther 175, 185, 196 f.; Melanchthon 113, 185, 207, 256; Jesuiten 419 ff., II 103—104; Philosophie der Aufklärung 516, 527 ff.; spekulative Philosophie II 203 ff., 260, 452.
Philosophische Fakultät und philosophischer Unterricht im Mittelalter 29 ff.; im 16. Jahrh. 132, 215 ff., 220 ff., 241 ff., 256—260, 419 ff.; im 17. Jahrh. 477 ff., 522 ff.; 537 ff.; im 18. Jahrh. II 12 ff., 24, 30, 126 ff., 142 ff.; im 19. Jahrh. II 256 ff., 265—276, 328.
Philosophischer Unterricht in den Gelehrtenschulen 14, 30, 374, 477 ff., II 30, 44, 327, 419, 517, 664 ff. S. auch Logik.
Phrissemius 123.
Physik s. Naturwissenschaft.
Piaristen 432, II 111.
Pietismus 486, 523 ff., 563 ff., II 3.
Pilger II 364.
Pirckhaimer 146 ff.
Plateanus 283.
Plato 71, II 244, 630, 661.
Platter 20, 23, 156, 278—280.
Poesie, humanistische, 57 ff., 93, 352, 607, II 5.
Poeten, humanistische 75 ff., 78, 95 ff., 99, 104 ff., 127.
Poetenfakultät, Wiener, 127 ff.
Poetenkrönung 128, II 6.
Poetischer Unterricht 353 ff., 591 ff., 602, 607.
Politik in der Schule II 456, 488, 672.
Pollichius 108.
Pommern 165, 310 ff., 578.
Pontanus 394.
Poppo II 209 ff.
Posen 407.
Posselius 239.
Prag 26, 129, 404 f.
Präparationssystem II 88, 174, 398 bis 400.
Preisfragen II 13.
Prenzlau 312.
Preußen 315 (Ostpreußen), 518, 562 ff., II 66.
Privatdozententum 31, 220 f., 607, II 138.
Privatstudium 523, II 326, 334 ff., 410 ff., 499.
Probejahr II 274, 624, 626.
Professoren s. Universitätsprofessoren.
Programme 585.
Promotionen 31, 214—216, 223, II 138.
Protestantische Kirchen 209, 214.
Protestantismus XVIII f., 431, II 99, 124, 310.
Provinzial-Schulkollegien II 283.
Prüfungen, ihre Natur und Wirkungsweise II 219, 371, 394, 533, 536, 606 ff., 684 ff.; s. Schul- und Abiturientenprüfung.
Pufendorff 513, 519, 578.
Pütter 606 f., II 14.

Q

Quedlinburg 297.

R

Ramus 256.
Ranke 390, 447.
Rastenburg 315.
Ratichius 300, 460, 464, 472, 558.
Rationalismus II 69 ff., 189.
Ratio studiorum S. J. 412 ff., 423 ff.
Raue 471.
v. Raumer, Minister II 486, 498.
v. Raumer, Fr. II 333 f.
v. Raumer, K. 290, II 50, 52, 57, 471.

Ravennas, V. 116.
Ravennas, P. 122.
Realien s. Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte.
Realschulen II 63—65, 465, 539—568, 585, 600, 614; Realgymnasium II 442, 472, 545 ff., 553 ff., 583, 599 f., 611 ff.
Rechenberg 539.
Rechnen s. Mathematik.
Reformation 173 ff.; Einfluß auf das religiöse Leben 443.
Regensburg 393.
Regiomontanus 126.
Reichensperger 564.
Reinbeck 594.
Reinhold II 173, 183—186.
Reisch 15.
Reiske 595 f., II. 156.
Reisen als Bildungsmittel 496. 501.
v. Reizenstein II 437.
Religion und Religionsunterricht 196, 237, 270, 273, 336, 416, II 151, 293, 323, 502 ff.
Renaissance 1 ff., 7 ff., 49 ff., 432 ff. Vergl. Humanismus.
Resewitz II 58.
Reuchlin 58, 67, 82 ff., 89, 112, 120, 131, 134, 138, 142, 178.
Reusch 543 f.
Reval 317.
Reyher 472, 477.
Rhegius 141, 153, 308.
Rhetorik 59, 207, 258, 284.
Rhodomanus 367 f.
v. Richthofen II 383 ff.
Riga 317, II 194.
Rinteln 299.
Ritschl, Fr. II 376, 447—449, 464, 466, 532.
Ritterakademien 497, 501—511, 572, 576.
Rivius 164, 295.
v. Rochow II 59, 77.
Rom 388, II 202.
Roquette II 301 ff.
Rosenthal 583.
Rössel 407.
Roßleben 295.
Rostock, Universität 26, 116—117, 191, 238 f.; Schulen 165, 310.
Roth, K. L. II 431.
Roth, H. 164.
Rothenburg 301.
Rottweil 153.
Rousseau II 6, 8, 46—48, 191 ff.
Rubellus 153.
Rudhardt II 401, 465.
Rümelin II 634.
Rumpel II 460 ff., 490, 494, 528.
Ruppin 312.

S

Saalfeld i. O. 315.
Saarbrück 300.
Saatz 405.
Sabinus 58, 237.
Sachsen 18, 164, 271, 291—296, 503, 509, 539, II 14, 31, 403—417, 469 ff., 629.
Sagan 314, 406.
Sailer 182—184, 651.
Säldner 47, 169.
Salerno 25.
Salzburg 432.
Salzmann II 453.
Salzwedel 600.
Sapidus 281.
Savonarola 10, 175.
Schaper II 528.
Schegk 231, 260—263.
Scheibert II 396, 533, 549.
Schellbach II 535.
Schelling II 117, 155, 204, 208.
Schiller, Fr. 582, II 192, 198 ff.
Schiller, H. 623.
Scheurl 108.
Schlegel, Fr. II 191, 198 ff.
Schleiermacher II 245, 249, 254 ff., 283, 317, 686.
Schlesien 157, 313, 406.
Schleswig 29, 309, 325, II 174, 356.
Schleswig-Holstein 309, 578.
Schlettstadt 154, 395.
Schleusingen 298.
Schmeding II 611.
Schmeizel 534.
Schmidt, M. II 368.
Schmidt, C. II 482.
scholasticus 16, 18.
Scholastische Philosophie, s. Philosophie.

Scholastizismus 39.
v. Schön II 315, 546.
Schopenhauer II 205.
Schottelius 575.
Schrader, Chr. 574 ff.
Schrader, W. II 507, 518, 523 ff.
Schröder, O. II 608.
Schuckmann II 282.
Schulaufsicht 17, 281, 294, 303, 323, 474, II 112, 392 f.
Schuldramen, s. dramat. Aufführungen.
Schule, Verhältnis zur Kirche 13, 17, 26, 147, 249 ff., 273, 278, 323 ff., 327 ff., II 151, 163, 323; vgl. Kirche, Lehrerstand; Verhältnis zum Staat 201 ff., 209 ff., 268 ff., 290, 383, 483 ff., II 112 f., 163 f., 282 ff., 387, 402, 608, 684.
Schülerverbindungen II 364.
Schullehrerseminar II 64, 77.
Schuller II 483.
Schulpforta, s. Pforta.
Schulprüfungen 325, 419, 422 ff.; s. Abiturientenprüfung, Prüfungen.
Schulzwang 201 ff., 472, 484.
Schulz, F. A. 562.
Schulz, O. II 336 f., 373.
Schulze, Joh. II 316—320, 337 ff., 359 ff., 427, 488, 540 ff., 548.
Schulze J. H. 534.
Schumacher II 172—176.
Schupp, B. 470, 473, 502.
Schütz, B. G. II 79 ff.
Schütz, A.B.C.-Schütz 20.
Schwäbisch-Hall 153, 301.
Schweidnitz 406.
Schwerin 310, 589.
v. Seckendorff 499, 502, 522.
Secundus J. 86.
Seehausen 601.
Selbstthätigkeit II 219, 277 ff., 373, 397, 412, 525 f.
Semester II 129.
Seminare, theologisch - philologisch-pädagogische 387 f., 531, 542, 560, 579; II 24 ff., 37 ff., 44 ff., 222 ff, 269 ff., praktisch-pädagogische II 79, 88, 270, 273, 622 ff.; wissenschaftliche, mathematische, historische II 256 ff., 272 ff. Vgl. Lehrerbildung.
Semler, Chr. II 63.
Semler, J. S. 529, 597 f., II 79 ff., 138.
Seyffert II 377, 499 ff., 510, 578.
Siber 292, 295.
Siebenbürgen 316 f.
Silberschlag II 64.
Simler 153.
Skytte 520.
Sobius 123.
Socius 19.
Soest 307.
v. Sonnenfels II 99.
Sophisten 69.
Sophokles 341 ff.
Sorau II 388.
Sozialaristokratismus II 568, 680.
Spalatin 109, 163.
Spandau 312.
Speier 300, 395.
Spener 521.
Spengel 431.
Spezialistentum II 136, 258 ff.
Spiegel, Jac. 132, 139, 154 f., 181.
v. Spiegel II 122.
v. Spiegelberg 161.
Spielhagen II 448.
Spilleke II 275, 367, 544.
Spinoza 485.
Spitzner II 300 ff., 500 f.
Stade 308.
Stadianus 138
Stadthagen 299.
Stadtschulen 16 ff., 318 ff., II 147 ff.
Stahl 522.
Staphylus 398.
Stargard 311, 578.
Staupitz 108.
Steffens II 380.
v. Stein II 277—279.
Steinbach II 583, 608.
Steier 401 f.
Stendal 312, 599.
Stettin 300, 578.
St. Florian 398.
Stich 151.
Stiehl, F. II 456, 486 f., 522, 572.
Stigelius 245.
Stintzing 442.
Stipendien u. Stipendiatenwesen 217 ff., 228, 245, 254—255, 277, 329—333; vergl. Fürstenschulen.

Stralsund 311.
Straßburg 155, 281—290, 395, 545.
Straubing 393.
Strigelius 243.
Stromer 107, 118.
Stryk 513, 522, 533.
Studentenleben 30, 219, 222, 253 ff., 394, 429, 482, II 11.
Studiendauer II 127, 226, 362.
Studienzwang II 111, 113, 429.
Studium generale 29.
Studium particulare 30, 318.
stupor paedagogicus II 29 ff., 655.
Sturm, Jac. 132.
Sturm, Joh. 160, 280, 282—290, 304, 409.
Sturm, J. Ch. 580.
Stuttgart 153, 302, 581, 587.
Sulzer II 69, 73.
Süvern II 281, 288, 296.
Superville 546.
van Swieten II 108.

T

Tangermünde 579.
Technische Hochschulen II 568 ff.
Teschen 406.
Teuffel II 434.
Theologen als Lehrer 327, II 180 ff., 391, 502.
Theologische Fakultät u. theologischer Unterricht 25, 32, 33, 212 ff., 241, 347—48, 422, 425, 525 ff., II 127, 136, 160, 258 ff., 262.
Thiersch, Fr. II 60, 224, 332 ff., 358, 406 f., 409 ff., 418—430, 434 f., 461.
Thiersch, H. II 378.
Thikötter II 526.
Thomas v. Aquino 38, 424.
Thomas v. Kempen 159.
Thomasius, Chr. 513—518, 522 ff., 533.
Thomasius. J. 539, 567.
Thomsen II 619.
Thorn 316, 407.
v. Thun, österr. Minister, II 475.
v. Thürheim II 118.
Thurzo 157 f.
Tilsit 315.
Torgau 295, 332.
Trapp II 18, 55—58, 80.
v. Treitschke II 581.
Trendelenburg II 517, 535.
Treptow a/R. 165.
Tridentinisches Konzil 389.
Trient 402.
Trier 26, 118, II 121.
Triest 402.
Trithemius 78.
Trog, H. 255.
Trozendorf 314, 359.
Truchseß v. Waldburg 393.
Trutvetter 79, 105.
Tübingen, Universität 26, 137—140, 194, 229—31, 544 f., II 433. Schulen 153, 503.
Tulichius.
Tungern, A. von 120, 168.

U

Überbürdung 332 ff., 347 ff., 365 ff., 481 ff., 498, 506 ff., 515 ff., 579 ff., 636 ff.
Überfüllung der gelehrten Berufe II 584 ff.
Überfüllung der Schulklassen II 579.
Übersetzungen II 73 ff., 214, 400, 658 ff.
Uhlich II 589, 616, 654.
Ule II 78—82.
Ulm 152, 301.
Ulrich von Württemberg 229.
Universitäten und Universitätsunterricht im Mittelalter 25—36; die humanistische Reform 74—145; Luthers Urteil 185 ff.; die Reformation 189 bis 194, 209—268, 337—348; im 17. Jahrh. 511—550; im 18. Jahrh. II 9 ff., 67, 71, 78 ff., 97, 107 ff., 117 ff., 124—146; im 19. Jahrh. II 245—276, 404 ff., 421, 433, 437, 446, 458, 474; vgl. Vorlesungen, Disputationen, Seminare.
Universitätslehrer, Einkommen, Stellung, Aufgabe 216, 232, 236, 241 ff., 251 ff., 536, II 124 ff., 128, 133—137, 159, 162, 224, 254 ff., 265 ff., 447.
Unterrichtsgesetz, preußisches II 296, 571, 612.
Unterrichtsmethode 21, 34, 44, 61 ff., 256 ff., 336 ff., 454 ff., 461 ff., 587, II 16, 39, 49 ff., 72 ff., 84 ff., 101 ff., 133 ff., 152 ff., 277 ff., 396—401, 497 ff.

Unterrichtsministerium II 314, 415.
Unverzagt 593.
Urach 153.
Utraquismus II 426, 441, 636 ff.

V

Vadianus 127.
Varrentrapp II 316, 338 ff., 366.
Veit, Stephan 572.
Verden 308.
Vergerius 60, 126.
Villari 51, 55.
Vilmar II 358, 502.
Vincentius 313.
Vincke II 365.
Vinshemius 188.
Vockeradt 366.
Voltaire 81, 143, II 3 ff.
Vorlesungen 34, 242 ff., 260—264, 419 ff., 536, II 13, 128 ff., 139 ff., 254 ff.
Voß, J. H. II 115, 161, 165—172, 311, 437.

W

Wackernagel 437 ff.
Waitz II 379.
Waldeck 573.
Walkenried 297.
Wallenstein 506.
Wasserburg 391.
Wattenbach 47.
Weckherlin 458.
Wehrmann II 527.
Weigel 567, II 63.
Weilburg 300.
Weimar 298, 472, II 42 ff.
Weise, Chr. 566.
Weißenfels 566.
Weißenfels, O. II 605 f., 608.
Welcker II 358.
Wels 407.
Werler 100, 105.
Wernigerode 298.
Wesel 162, 307.
Wesenfeld 519.
Wetzlar 300.
Wien, Universität 26, 126—128, 194, 398 ff., 401 ff., II 107. Schulen 30. 507. Anhang I.
Wiesbaden 301.
Wiese II 478, 485 ff., 551 ff., 573 ff.
Wilhelm I., Kaiser II 571.
Wilhelm II., Kaiser II 388, 590 ff.
Wilhelm IV. v. Bayern 391.
Wilster 173.
Wimpfeling 61—63, 99, 130, 132, 135, 154.
Windsheim 301.
Winckelmann 599 f., 602, II 6, 190.
Wismar 310.
Wismayr II 117, 168 f.
Wissenschaftliche Deputation II 282.
Wittenberg, Universität 26, 107—116, 184—189, 211—226, 542. Schulen 273—274, II 160, 303 f.
Wolff, Chr. 527 ff., 606, II 3, 71.
Wolf, F. A. II 81, 208—227, 275, 283, 293 ff., 460, 674.
Wolf, H. 301.
Wolfenbüttel 506 ff.
Wöllner II 90, 95.
Worms 300, 395.
Württemberg 301 ff., II 153 ff., 431 bis 437, 485, 628.
Würzburg, Universität 26, II 117. Schulen 395.

X

Xylander 243.

Z

Zasius 125, 135.
v. Zedlitz, A. II 68, 76—82.
Zeitz 297.
Zell II 437.
Zeller II 75.
Zengg 23 f.
Zerbst 298.
Zeugnisse II 642.
Ziegler Th. 88.
Zincgref 458.
v. Zinzendorf, Graf 561.
Zittau 314.
Znaim 405 f.
Züllichau II 81.
Zürich 156, 277.
Zweibrücken 583.
Zwickau 164, 295.
Zwingli 277 ff.
Zwolle 158, 283.

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS

Verlag von VEIT & COMP. in Leipzig.

GESCHICHTE DER NEUEREN PHILOSOPHIE

von Nikolaus von Kues bis zur Gegenwart.

Im Grundriß dargestellt von

Richard Falckenberg,

o. ö. Professor an der Universität Erlangen.

Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

gr. 8. 1892. geh. 7 *M*, geb. 8 *M*.

Diese Geschichte der neueren Philosophie, deren erste Auflage sich allgemein einer so günstigen Aufnahme zu erfreuen hatte, daß bald eine zweite veranstaltet werden mußte, wird nicht nur dem Neuling willkommen sein, welcher die einzelnen Denker und Denkrichtungen in möglichst präziser Fassung authentisch charakterisiert sehen möchte, sondern auch allen denjenigen, welche das Bedürfnis haben, das Ganze der philosophischen Entwickelung der neueren Zeit in seiner Gesamtheit zu überschauen. Die „Erläuterung von über 150 der wichtigsten philosophischen Kunstausdrücke“, welche als Anhang beigegeben ist, erhöht die Brauchbarkeit des durch geschmackvolle Darstellung, gute Ausstattung und (last not least) billigen Preis sich auszeichnenden Werkes.

GRIECHISCHE DENKER.

Eine Geschichte der antiken Philosophie

von

Dr. Theodor Gomperz,

Professor an der Universität Wien.

Erster Band.

gr. 8. 1896. geh. 10 *M*, in Halbfr. geb. 12 *M*.

Die „Griechischen Denker“ sollen drei Bände bilden.

In einem seiner letzten Briefe schreibt Theodor Billroth aus Abbazia unterm 20. Januar 1894 an einen Wiener Freund:

„Hast Du schon die beiden ersten Hefte von Th. Gomperz' „Griechischen Denkern“ gelesen? Wenn nicht, so nimm sie auf die nächste Reise mit. Es wird eines der schönsten Bücher aus dem letzten Viertel unseres Jahrhunderts, und dabei grossartig schön, fast graziös geschrieben.“

LEHRBUCH

DER

DEUTSCHEN RECHTSGESCHICHTE

von

Dr. Richard Schröder,

o. ö. Professor an der Universität Heidelberg.

Zweite, wesentlich umgearbeitete Auflage.

Mit einer Abbildung im Text und vier Karten.

Lex. 8. 1894. geh. 20 *M*, geb. in Halbfranz 22 *M*.

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

Paulsen, Friedrich,

Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht
Bd.: 2

1897

H.lit.p. 290 ca-2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11810038-6